

# MASTEROPPGAVE

Emnekode:

PE323L

Navn på kandidat:

Lotta Parkkonen

Kandidatnummer.:

13

---

## Vurdering av språkkompetanse hos flerspråklige barnehagebarn

En kvalitativ studie av barnehagelæreres beskrivelse av sitt  
arbeid med å vurdere og kartlegge språkkompetanse hos  
flerspråklige barnehagebarn

---

Dato: 15.05.2019

Totalt antall sider: 67



# Vurdering av språkkompetanse hos flerspråklige barnehagebarn

En kvalitativ studie av barnehagelæreres beskrivelse av sitt arbeid  
med å vurdere og kartlegge språkkompetanse hos flerspråklige  
barnehagebarn

## **Sammendrag**

### **Bakgrunn og formål:**

En stadig større andel barn i Norge lærer et andrespråk i barnehagen. På samfunnsnivå kan det observeres og beskrives en rekke endringer av den samfunnsmessige konteksten, som også får betydning for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. I tillegg har vitenskapelige teorier om barn og deres utvikling undergått betydelige endringer i løpet av de siste tiårene. Formålet med denne studien har vært å undersøke hva som kjennetegner barnehagelæreres erfaringer med vurdering og kartlegging av flerspråklige barnehagebarn.

### **Metode:**

Jeg har gjennomført en kvalitativ intervjustudie. Ettersom jeg var ute etter barnehagelæreres erfaringer, har oppgaven derfor en fenomenologisk forankring. Jeg gjennomførte fire semistrukturerte intervjuer med barnehagelærere med minst 5 års erfaring, og analysen i denne undersøkelsen er basert på disse. I analysearbeidet benyttet jeg meg av innholdsanalyse.

### **Resultat og konklusjon:**

Funnene i denne undersøkelsen viser at det som kjennetegner barnehagelærernes vurderingspraksis av flerspråklige barns språkkompetanse er at det er en diskrepans mellom barnehagelærernes gode intensjoner og deres profesjonelle praksis. Funnene i oppgaven indikerer også at det er et gap mellom intensjonene og målsettingene i offentlige føringer og barnehagelærernes praksis.

## **Abstract**

### **Background and purpose**

An increasing number of children in Norway learn a second language (L2) in kindergarten. At societal level, a number of changes to the social context influence the pedagogical work in kindergartens. In addition, scientific theories of children and their development have undergone significant changes over the last few decades. The purpose of this study has been to investigate what characterizes kindergarten teachers' experiences with assessment and mapping of multilingual preschool children's language competence.

### **Method**

I use a qualitative method of semi-structured research interviews. The thesis has a phenomenological approach because the aim is to study kindergarten teachers' experiences with language assessment and mapping. I conducted four semi-structured interviews with kindergarten teachers with at least 5 years of experience, and the analysis in this study is based on these. Content analysis was used as research method.

### **Results and conclusion**

The findings of this study show that what characterizes kindergarten teachers' assessment practices of multilingual children's language competence is that there is a discrepancy between the good intentions of kindergarten teachers and their professional practice. The survey in this thesis also indicates that there is a gap between the intentions and objectives of public policies and the professional practice of kindergarten teachers.

## **Forord**

Arbeidet med dette prosjektet har vært en lærerik og svært inspirerende prosess. Med denne oppgaven setter jeg endelig et punktum for masterstudiet i logopedi ved Nord universitet. Dette blir min siste mastergrad, men jeg håper at det ikke er mitt siste forskningsprosjekt.

Først og fremst vil jeg takke informantene mine som så villig stilte opp på intervju og delte av sine erfaringer. Oppgaven kunne ikke blitt gjennomført uten dere. Og takk til min veileder, Lisbeth Flatraaker ved Nord universitet, for konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosessen.

Og sist, men ikke minst, tusen takk til den flerspråklige sønnen min. Du er en fantastisk inspirasjonskilde for meg og ingen har kunnet lære meg så mye om flerspråklighet og barnespråk som deg. Du har vært mer tålmodig enn det som kan forventes, og jeg setter utrolig stor pris på det.

Oslo, 14. mai 2019

Lotta Parkkonen

## Innholdsfortegnelse

1.	Innledning .....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2	Formål med studien .....	2
1.3	Presentasjon av problemstillingen .....	3
1.4	Begrepsavklaringer .....	3
2.	Teoretisk forankring .....	5
2.1	Språk og språkkompetanse .....	5
2.2	Flerspråklig, morsmål, førstespråk, andrespråk, minoritets- og majoritetsspråk .....	6
2.3	Flerspråklighet .....	7
2.4	Språkkartlegging .....	10
2.4.1	Ulike perspektiver innen språkkartlegging .....	11
2.4.2	Språkkartleggingens terminologi .....	12
2.5	Språkkartlegging av flerspråklige barn .....	13
2.6	Språk og identitet .....	15
2.7	Offentlige styringsdokumenter og rammer for barnehagens arbeid knyttet til språkkartlegging .....	16
3.	Metode .....	20
3.1	Fenomenologisk metode .....	20
3.2	Kvalitativ forskningsdesign .....	20
3.3	Forskerrolle og forforståelse .....	21
3.4	Intervju .....	22
3.4.1	Intervjuguide .....	22
3.4.2	Utvalg og rekruttering .....	23
3.4.3	Gjennomføring av intervju .....	24
3.5	Kvalitetskriterier .....	24
3.5.1	Etiske overveielser .....	24
3.5.2	Metodologiske kriterier .....	26
3.5.3	Studiens begrensninger .....	27
3.6	Bearbeiding og organisering av datamateriale .....	28
3.6.1	Transkripsjon av intervjuene .....	28
3.6.2	Analyse .....	28
4.	Presentasjon av funn .....	30
4.1	Hvordan oppleves egen kunnskap og utdanningens betydning for arbeidet? .....	30
4.2	Hvordan begrunnes kartleggingen og hva brukes dokumentasjonen til? .....	31
4.3	Hvordan vurderes flerspråklige barn? .....	32
4.4	På hvilket språk vurderes flerspråklige barn? .....	35
4.5	Hva slags kartleggingsverktøy brukes og oppleves disse som egnet for arbeidet? .....	37
4.6	Hvordan oppleves personalets kunnskapsnivå og kompetanseheving på systemnivå? .....	38
5.	Diskusjon av resultater .....	39
5.1	Profesjonskunnskap .....	39
5.2	Kunnskap om hvordan og hvorfor språkkompetanse vurderes .....	41
5.3	Fokus på andrespråket .....	43
5.4	Involvering av foreldre .....	45
5.5	Kunnskap om kartlegging av flerspråklige og egnetheten av kartleggingsverktøy .....	46

5.6 Personalets kompetanse og opplevelse av behov for kompetansehevingstiltak.....	48
6. Avslutning.....	51
6.1 Implikasjoner for videre forskning.....	54
Litteraturliste:.....	55
Vedlegg 1.....	65
Vedlegg 2.....	67



## **1. Innledning**

Denne studien handler om barnehagelæreres arbeid med vurdering og kartlegging av flerspråklige barnehagebarns språkkompetanse. En stadig større andel barn i Norge lærer et andrespråk i barnehagen. En stor gruppe blant disse har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk (Statistisk sentralbyrå SSB, 2018). Ifølge SSB hadde 50 502 minoritetsspråklige<sup>1</sup> barn plass i barnehage i 2018 (SSB, 2019). På samfunnsnivå kan det observeres og beskrives en rekke endringer av den samfunnsmessige konteksten, som også får betydning for det pedagogiske arbeidet i barnehagen og de vurderingene som knytter seg til dette (Kunnskapsdepartementet, 2011). I tillegg har vitenskapelige teorier om barn og deres utvikling undergått betydelige endringer i løpet av de siste tiårene (ibid.). I norsk sammenheng fikk barnehagen en ny og viktig rolle i utdanningssystemet etter barnehagens overføring fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2005 og en ny rammeplanversjon for barnehagen i 2006. Dette signaliserte at fokuset på barnehagen skiftet fra omsorg, lek og trygghet til å også legge vekt på barnehagen som en læringsarena og et viktig ledd i utdanningsløpet (Essahli Vik, 2017). I kartleggingsammenheng betyr dette at også utgangspunktet for kartlegging ble forankret i en ny måte å se barnehagens rolle og utdanning på.

Gjennom å intervjuer barnehagelærere vil denne undersøkelsen kunne bidra til økt innsikt i hvordan dagens barnehagelærere beskriver sin praksis med og kunnskap om vurdering av språkkompetanse hos flerspråklige barnehagebarn. Videre skal styringsdokumenter for barnehagen og barnehagelærerutdanningen samt tidligere utredninger av kartlegging og kartleggingsverktøy presenteres og diskuteres for å belyse de rammene som barnehagelærerne har for utforming av sin egen vurderings- og kartleggingspraksis.

### **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Da jeg begynte på logopedutdanningen ble jeg overrasket over fraværet av flerspråklig språkutvikling på studieplanen og heller ikke vurdering og kartlegging av flerspråklige barn ble tatt opp i egne forelesninger. Pensumet i logopedutdanningen gjenspeiler heller ikke hvor stort og dagsaktuelt dette temaet faktisk er og hvor stor plass det burde ha i utdanningen.

---

<sup>1</sup> SSB bruker begrepet «minoritetsspråklige barn» om barn med annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk.

Barnehage er en viktig språkopplæringsarena for barn i førskolealder, og ansatte der har en viktig oppgave i å følge med på barns språkutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). De må observere og vurdere barnas språkutvikling for å kunne legge til rette for læring og aktiviteter tilpasset barnets behov (ibid.). Det er en betydelig politisk interesse for barnehagen som språklæringsarena, og arbeid med språk regnes som en av barnehagens viktigste oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2009). I offentlige utredninger og styringsdokumenter blir det foreslått flere tiltak for å styrke kvaliteten på arbeidet med språk i barnehagen. Disse utdanningspolitiske styringsdokumentene gir ingen klare rammer for hvordan barnehagelærere og barnehagens øvrige personale skal arbeide med språk og flerspråklighet. Det er rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver som legger føringer for arbeidet med språk i barnehagen.

Valg av tema for prosjektet mitt er delvis inspirert av Joron Pihls (2005, 2010) undersøkelser om PP-tjenestens sakkyndige vurderinger av barn fra språklige minoriteter. Pihl mener at i PP-tjenesten vurderes elever med språklig minoritetsbakgrunn med utgangspunkt i hva man ville forventet av elever som var født og oppvokst i Norge og har vanlig norsk skolebakgrunn. Jeg er nysgjerrig på om jeg kan finne noen av disse samme tendensene i barnehagens vurderingspraksis – eller om ting kanskje gjøres og oppleves annerledes der.

## **1.2 Formål med studien**

Formålet med dette prosjektet er å finne ut hvordan barnehagelærere arbeider når de kartlegger og vurderer språkkompetanse hos flerspråklige barn. Jeg ønsker å skape en beskrivelse av nåværende praksis når det gjelder vurdering og kartlegging av språkutvikling hos flerspråklige barn i barnehagen. For å skape en slik beskrivelse, ønsker jeg å undersøke hvilken kunnskap barnehagelærere sier at de har om språkkartlegging av flerspråklige barn, hvilke observasjonsverktøy som benyttes og hvilke lingvistiske kjennetegn barnehagelærere vektlegger i språkvurdering av flerspråklige barnehagebarn. Jeg er primært interessert i å finne ut om det tas hensyn til at barnet er flerspråklig eller om språkkompetanse kun vurderes i og på norsk og hvordan barnehagelærere eventuelt skaffer kunnskap om barnets øvrige språk.

Det er også allerede her verdt å nevne at språkkartlegging, som fenomen, er et viktig tema i et pedagogisk perspektiv, og at det i Norge finnes en pågående språkkartleggingsdiskurs (eller debatt) som er både politisk og faglig (Meld. St. 19 (2015-2016); Alstad, 2013; Essahli Vik 2013, 2017, 2018). I dagens kartleggingsdiskurs ser man koblinger til endringer i synet på barn, barndom og barnehagens rolle i samfunnet.

### **1.3 Presentasjon av problemstillingen**

Det er spesielle utfordringer knyttet til å kartlegge barns språk når barnet har et annet morsmål enn norsk. De fleste kartleggingsverktøy som brukes i norske barnehager i dag er utviklet for barn som har norsk som morsmål (Sandvik og Spurkland 2012; Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO), 2019) og det er derfor viktig at de som skal kartlegge, har kunnskap og innsikt i flerspråklige barns språkutvikling, morsmålets betydning og andrespråklæring (NAFO 2019).

Derfor er problemstillingen for dette prosjektet:

- Hva kjennetegner barnehagelærernes vurdering av språklig kompetanse og deres kartleggingspraksis av flerspråklige barnehagebarn?

Jeg er ute etter barnehagelæreres beskrivelse av erfaring med vurdering av flerspråklige barns språkkompetanse og bruk av språkbobservasjonsverktøy.

### **1.4 Begrepsavklaringer**

Et av begrepene som er sentrale i mitt prosjekt er «språkkompetanse». For hva legges det i begrepet språkkompetanse? Definisjonene på språkkompetanse og språk henger tett sammen. De aller fleste definisjoner av språk tar utgangspunkt i at det er et kommunikasjonssystem eller en kode (Bloom & Lahey, 1987). Bloom og Lahey påpeker at språk er en vellykket integrasjon mellom innhold, form og bruk. Disse tre delene virker inn på hverandre og utvikler hverandre gjensidig. Det er integrasjonen av innhold, form og bruk som utgjør en persons språklige kompetanse. Videre er en persons språklige kompetanse retningsgivende for språklig atferd og forståelse (ibid.).

I forbindelse med forskning om flerspråkliges språkferdigheter er modellen til Bialystok (2001) en av de mest brukte. Hun definerer språkkompetanse: »Language proficiency is the ability to function in a situation that is defined by specific cognitive or linguistic demands, to a level of performance indicated by either objective criteria or normative standards». Tradisjonelt har språkkompetanse i flere språk blitt sett på som atskilte systemer hos den enkelte, og det var forventet at en balansert flerspråklig person, altså en med tilnærmet lik kompetanse i alle sine språk, ikke skulle blande ord fra ett språk inn i et annet (Flognfeldt et al, 2018). I nyere litteratur om flerspråklighet er det vanlig å tegne et bilde av språkkompetanse der man skiller mellom forståelsesferdigheter og bruksferdigheter i tillegg til muntlige ferdigheter og skriftlige ferdigheter (Grosjean, 1998). I flerspråklighetskontekst vil man i en slik modell se på

språkkompetansen som en helhet, som en samling av meningsbærende muligheter, av ord, uttrykk og setningsmønstre på alle språk et individ behersker. Et individ har altså mange språkferdigheter, og de kommer i ulik grad til nytte på ulike livsområder og i ulike situasjoner. For eksempel er de ferdigheter som er viktige for dagligtale til dels forskjellige fra de som kreves ved intellektuelt språklig arbeid. Vi har en rekke instrumenter, språktester og språklige ferdighetsmål, som skal forteller oss noe om språklig kompetanse hos et individ. Mange av disse instrumentene er svært nyttige, for avgrensede formål, men ingen av dem gir sikker kunnskap om barnets samlede språkkompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2011). Begrepet språkkompetanse drøftes videre i kapittel 2.

Skutnabb-Kangas (1981) sier at valg av definisjon på flerspråklighet avhenger av hva man skal bruke definisjonen til. Det finnes flere ulike kriterier for å definere begrepet flerspråklig, for eksempel språkkompetanse, språkfunksjon og identitet (ibid.). I dette prosjektet brukes begrepet flerspråklighet i en vid betydning om barn som kan to eller flere språk, bruker to eller flere språk jevnlig eller lever i en situasjon der de trenger to eller flere språk. Uansett hvilke språk det handler om. Siden fokuset i prosjektet har vært kompetanse i flere språk, har det vært hensiktsmessig å ta i bruk et begrep som tematiserer dette. Av og til blir begrepet tospråklig brukt ettersom dette ofte brukes i litteratur og styringsdokumenter. Ifølge definisjonen jeg har valgt å bruke i denne oppgaven, er begrepene tospråklig og flerspråklig synonyme. Begrepet flerspråklig er valgt ettersom det legger vekt på et individs sterke sider og de ressursene de sitter inne med (Essahli Vik, 2013). Dette bevisste valget i begrepsbruk henger nemlig også sammen med en annen diskusjon om hvorvidt flerspråklig kompetanse blir møtt som en ressurs eller som problem eller mangel hos et individ (Essahli Vik 2013; Lauritsen 2011).

I et fenomenologisk studium er det viktig å ha i tankene både forskerens og informantens for forståelse (kapittel 3.3). I undersøkelsen i denne oppgaven ble barnehagelærerne spurt om å definere begrepet flerspråklig. Da svarte barnehagelærerne «et barn som har et annet morsmål eller har foreldre som har andre morsmål enn norsk, som prater eller hører andre språk enn norsk til daglig», «noen som bruker flere språk, enten om de har vokst opp med mor og far som har to forskjellige morsmål hjemme eller om de har ett språk hjemme og så kommer de i barnehagen og må lære norsk når de er to», «de barna som har et annet språk, men man kan si at vi er alle flerspråklige [...] men i den sammenheng, rent sånn i forhold til hvilke barn vi betegner som flerspråklige, så er det de som har begge foreldre som har et annet morsmål enn norsk, som skal lære seg det andre språket i barnehagen». I undersøkelsen i denne oppgaven er

det barnehagelærernes beskrivelser som er i fokus, og det er viktig at leseren kjenner til deres definisjoner av sentrale begreper i undersøkelsen, ikke minst fordi at profesjonsutøvernes definisjoner og forståelseshorisont kan få store konsekvenser for blant annet praksis og holdninger (jf Øzerk, 2016) og følgelig sette noen av premissene for flerspråklige barns utviklings- og læringsmuligheter i barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2009).

## **2. Teoretisk forankring**

I dette kapittelet vil den teoretiske forankringen for oppgaven presenteres. Den teoretiske forankringen vil danne grunnlaget for videre drøfting av problemstillingen.

### **2.1 Språk og språkkompetanse**

Et sentralt spørsmål i vurdering av språkkompetanse er: hva vil det si å kunne et språk? En vurdering av språkkompetanse vil alltid ta utgangspunkt i et syn på hva språk er, og en norm for hvordan man bør beskrive de språklige ferdighetene som skal vurderes. Pedagoger som arbeider med språkutvikling og vurdering av barns språkkompetanse bør ha kompetanse om de forskjellige komponentene som inngår i språket (Sandvik & Spurkland, 2012). I den gamle rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2006), ble språkkompetanse definert til å omfatte ordforråd og begrepsforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2006), men i den nye (Kunnskapsdepartementet 2017) er en definisjon på språkkompetanse utelatt.

Innledningsvis viste jeg til Bloom og Laheys (1987) språkmodell. De fleste modellene som beskriver språkkompetanse, presenterer på linje med Bloom og Lahey et sett med språklige komponenter som interagerer på en eller annen måte for så å bli til en helhet eller en samling av språkferdigheter. Innenfor ulike språkvurderingsmiljøene er det stor grad av enighet om at slike multikomponentsmodeller er best egnet til å beskrive språkkompetanse, men det er uenighet om hvilke komponenter som bør inngå i modellen og interaksjonen mellom disse (Purpura, 2008). I mange av modellene går skillen mellom pragmatiske ferdigheter og grammatiske ferdigheter. Kristoffersen et al (2011) skiller mellom grammatisk og kommunikativ språkkompetanse og presenterer et skille mellom «kompetanse» og «performanse», et velkjent skille som også før dem har blitt beskrevet av andre lingvister, blant annet Chomsky (1986). Saussure (1983) presenterte et skille mellom «langue» og «parole» for å beskrive skillet mellom det språklige systemet og manifestasjonene av dette systemet. Dyvik (1995) argumenterer for at språk som system og språkkompetanse er to adskilte studieobjekter. Ifølge Dyvik er språket som system en normativ størrelse, som eksisterer uavhengig av

språkbrukere, mens språkferdigheter er en kognitiv størrelse relatert til språk i bruk. Men det kan likevel argumenteres at man er nødt til å forholde seg til en fremstilling av språket som system for å kunne beskrive språkferdigheter. Randen (2013) skriver at hvis man ser for seg at språkssystemet er en slags standard eller mal som individuelle språkferdigheter kan beskrives i lys av, forutsetter dette uansett at de to studieobjektene er basert på en felles forståelse av hva språk som system er. Slik sett kan man ifølge Randen argumentere for at det er mulig å studere språket som system uten å forholde seg til ferdigheter, men at det er vanskelig å studere språkferdigheter uten å forholde seg til språket som system. For at språkferdigheter skal kunne vurderes eller måles, må man forholde seg til en standard som de måles opp mot; en beskrivelse av faktorer involvert i språkbruk (ibid.). Språkkompetanse er altså et komplekst studieobjekt som vanskelig lar seg beskrive på en enkel måte. Per i dag er det ingen enighet i forskningsmiljøene angående hva språk er og hvordan det kan beskrives (Tetzchner et al, 2011). Vurdering av barnehagebarns språkkompetanse er likevel en del av barnehagelæreres arbeid og de er nødt til å forholde seg til en teoretisk definisjon av hva språk er for å kunne beskrive språkkompetanse. Barnehagelærere bør vite at språkferdigheter eller kommunikativ kompetanse består av ulike delferdigheter eller delkompetanser (Sandvik & Spurkland, 2012). I flerspråklig kontekst er det viktig for barnehagelærere å huske på at ferdigheter i de ulike kompetansene som er omtalt her, også utvikler seg på morsmålet og at en vesentlig del av de flerspråklige barnas språkkompetanse er nettopp ferdigheter på morsmålet og derfor ofte en skjult kompetanse (ibid.).

## **2.2 Flerspråklig, morsmål, førstespråk, andrespråk, minoritets- og majoritetsspråk**

I denne oppgaven brukes det i tillegg til begrepet flerspråklig fem andre sentrale begreper: morsmål, førstespråk, andrespråk og minoritets- og majoritetsspråk. Derfor er det viktig å gjøre rede for og drøfte disse begrepene.

Det er ikke lett å definere hva som er morsmålet til en person. Det brukes ulike definisjoner om morsmål i litteraturen, offentlige dokumenter og i hverdagslivet og noen av oppfatningene kan knyttes til ulike vitenskapelig tilnærminger. Det er tradisjon for å definere morsmålet som det språket en lærer fra fødselen av (Sandvik & Spurkland, 2012). Denne definisjonen tar likevel ikke hensyn til at mange barn blir født inn i familier der det snakkes flere språk fra begynnelsen av, og Skutnabb-Kangas (1981) har sagt at disse barn har tospråkighet som morsmål. Fordelen med denne definisjonen er at den viser kompleksiteten i den språklige situasjonen til mange av de barna som vokser opp med flere enn ett språk. Andre måter å definere morsmål på legger

vekt på opprinnelseslandet når morsmål skal defineres eller utgangspunkt i kompetanse og legger det språket en mestrer best til grunn for definisjonen (Sandvik & Spurkland, 2012). Morsmål kan også defineres ut fra funksjon: da er morsmålet det språket en bruker mest (ibid.). For noen vil det være vanskelig å bestemme hva deres morsmål er. Øzerk (2016) understreker at vi trenger bevissthet om de ulike tilnærmingene til morsmålsbegrepet ettersom beslutningstakernes og profesjonsutøvernes morsmålsoppfatning kan få store konsekvenser for deres syn på barns flerspråklige utvikling og hva slags tilbud det gis i barnehager og på skoler når det gjelder språk (ibid.). Førstespråket er det språket en lærer fra fødselen av og vil for mange være ensbetydende med morsmål. Andrespråket blir det språket en lærer seg etter førstespråket (ibid.). Andrespråket vil ofte være majoritetsspråket, altså det språket som snakkes i storsamfunnet, og førstespråket vil som oftest være et minoritetsspråk (Sandvik & Spurkland, 2012). I Norge er norsk majoritetsspråket, med de to likestilte skriftspråkene bokmål og nynorsk.

I denne oppgaven vil fokuset være på barn som snakker flere språk, og hvordan deres språkkompetanse vurderes i barnehagen. Jeg velger bevisst å ta i bruk begrepet flerspråklig, istedenfor minoritetsspråklig. Betegnelsen minoritetsspråklig kan oppfattes som et uheldig begrep der fokuset ligger på mangler ved personers kompetanse og i slike tilfeller står en i fare for å undervurdere det totale arsenalet av ressurser som flerspråklige personer besitter (NOU 2010:7). Som vi har sett, har begrepsbruken vært ulik opp gjennom tiden i forskningen, men det er ikke likegyldig hvilke begreper vi velger å bruke. Frem til 1995 ble for eksempel begrepet «fremmedspråklig» hyppig brukt i offentlige dokumenter (NOU 12:1995) og «flerkulturell» er også vanlig. Med et bevisst begrepsbruk ønsker jeg også å signalisere at jeg ikke vil utelukke noen språkgrupper. I enkelte offisielle dokumenter omfatter betegnelsen «minoritetsspråklige barn» barn med annen språkbakgrunn enn norsk, med unntak av barn som har norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk som morsmål (Utdanningsdirektoratet, 2017). Begrunnelsen er at barna med et av de nevnte morsmålene normalt vil ha tilstrekkelige forutsetninger til å kunne kommunisere med barnehagepersonalet gjennom sitt morsmål. Ifølge Utdanningsdirektoratets definisjon må begge foreldrene til barnet må ha et annet morsmål enn norsk, samisk, engelsk, svensk eller dansk (Utdanningsdirektoratet, 2016).

### **2.3 Flerspråklighet**

I dagens samfunn, både i Norge og i verden, er det mange som vokser opp med to eller flere språk og majoriteten av verdens befolkning kan i dag karakteriseres som flerspråklig (Shin,

2004). I Norge har blant annet den samiske urbefolkningen og de nasjonale minoritetene, kvener og tatere, bidratt til språklig mangfold (Kunnskapdepartementet, 2009). Enspråklighet har likevel blitt sett på som det normale i det norske storsamfunnet, mens flerspråklighet gjerne har blitt oppfattet som unormalt (ibid.). Sett i et internasjonalt perspektiv, er en befolkning som behersker ulike språk viktig innenfor både privat og offentlig virksomhet. Flerspråklighet kan derfor også sees på som verdifull felleskapital for samfunnet, i tillegg til at en bred språkkompetanse er en viktig ressurs for den enkelte språkbrukeren (ibid.). I begynnelsen av 1900-tallet var det vanlig å tenke at tospråklig opplæring forstyrret barnets normale utvikling (Bialystok, 2008). Dette negative synet på tospråklighet og forholdet mellom tospråklighet og kognitiv utvikling varte til begynnelsen av 1960-tallet (Øzerk, 2016). I begynnelsen av 1960-tallet kom det en banebrytende konklusjon fra to kanadiske forskere, Peal og Lambert, hvis forskning viste at flerspråklige klarte seg bedre enn enspråklige i både verbale og ikke-verbale intelligens tester. Dermed konkluderte Peal og Lambert (1962) at flerspråklighet ikke var skadelig og at det var en nær positiv sammenheng mellom velutviklet tospråklighet og kognitiv fleksibilitet, velutviklet tospråklighet og begrepsdanning og tospråklighet og en rekke andre kognitive ferdigheter. I de senere årene har forskerne studert forholdet mellom flerspråklighet og hjernens ulike funksjoner (Øzerk, 2016) og blant annet påvist kognitive fortrinn hos flerspråklige sammenlignet med enspråklige på samme alder. Flerspråklige viser blant annet større mental fleksibilitet, kognitiv kontroll, metaspråklig bevissthet og kreativitet (Bialystok, 2001).

Det finnes mange varianter av flerspråklighet og i faglitteraturen diskuteres det hvordan to- eller flerspråklighet bør defineres. Forskerne er fremdeles uenige om hva som karakteriserer et flerspråklig individ og de er også uenige om hvilket kompetansenivå definisjonen «flerspråklig» krever (Vulchanova et al, 2012). Empirisk forskning på tospråklige småbarn skiller mellom simultant og suksessivt tospråklige (Paradis et al 2011; Lanza, 2000). En annen måte å gruppere flerspråklighet er å skille mellom tidlig flerspråklighet og sen flerspråklighet (Øzerk 2016). Det finnes ingen fastsatt tidspunkt for å definere sen eller tidlig flerspråklighet, men noen forskere setter seks og tolv år som aldersgrense for grupperingen (ibid.).

Det er ulike hypoteser omkring sammenhengen mellom læring av førstespråket og andrespråket. En velkjent modell for å forklare sammenhengen er «Dual isfjellmodellen» eller den gjensidige avhengighetshypotesen (Cummins, 1984) eller «Multi-isfjell-modellen» (Øzerk, 2012). En slik modell understreker morsmålets betydning for andrespråket ved at barn med et



solid morsmålsgrunnlag lettere tilegner seg et nytt språk eller flere nye språk. Dette betyr altså at når barnet har gode kunnskaper og ferdigheter på sitt morsmål, vil dette også komme utviklingen på andrespråket til gode. Et mål for flerspråklig utvikling er at det nye språket bør komme i tillegg til barnets morsmål og ikke i stedet for. Flerspråklighet er et dynamisk fenomen og vilkåret for bevaring og videreutvikling av førstespråket kan påvirkes hos flerspråklige barn (ibid.). Derfor snakker man i forskningen om enda to kategorier for tospråklighet: additiv og subtraktiv tospråklighet. Den additive tospråklige utviklingen forutsetter en kontekst der andrespråkstilegnelsen eller -innlæringen ikke skjer på bekostning av utviklingen av førstespråket, mens en subtraktiv tospråklighet er det motsatte av additiv tospråklighet (ibid.). Subtraktiv tospråklighet blir ofte assosiert med et miljø der barn blant annet på grunn av manglende støtte fra eller negative innstillinger i miljøet rundt dem fortrenger utviklingen av sitt førstespråk (ibid.). Ifølge Cummins er det viktig å unngå at det skjer en stans i utviklingen av det underliggende meningsordforrådet. En slik situasjon kan for eksempel oppstå hvis andrespråket blir undervist på bekostning av førstespråket. En slik stans i utviklingen skjer ifølge Cummins hvis L1 (morsmålet) ikke blir understøttet i tiden frem til L2 (andrespråket) er etablert. En langvarig subtraktiv tospråklighet hos en person ender opp med språkskifte og dermed enspråklighet i andrespråket (Øzerk, 2016). I Norge har blant annet Aagaard (2010) stilt spørsmål ved om flerspråklige barnehagebarn med tidlig barnehagestart lærer norsk i tillegg eller på bekostning av morsmålet. Aagaard presenterer også muligheten av at morsmålssvekkelsen i kombinasjon med utilstrekkelig etablering av norsk kan svekke den langsiktige begrepsdannelsen, som er en forutsetning for et godt læringsutbytte. Språktap er ikke et nytt funn i forskningen, blant annet Wong-Fillmores (1991) undersøkelse av språktap viste at jo yngre barnet er når det lærer andrespråket desto mer dramatiske konsekvenser det har for språkbruk i familien i form av språkbytte eller språktap. Språkbytte og språktap vil blant annet føre til at viktig kommunikasjon og støtte til utvikling som foreldrene kan tilby barnet sitt, blir umuliggjort ettersom foreldrene ikke klarer å tilegne seg andrespråket på samme nivå som førstespråket. Wong-Fillmore skriver også at «powerful forces for assimilation speed language loss» (ibid.). I senere avsnitt vil det vises til regelverk og uttalelser fra informanter som kan gi et inntrykk av at flerspråklige barnehagebarn kan møte et slikt sterkt fokus på det norske språket i barnehagen. Et eksempel på en endring i regelverket som kan indikere dette er at det på barnehagenivå ikke lenger et øremerket tilskudd for å ansette tospråklige assistenter. Dette ble i 2004 erstattet med en tilskuddsordning der det blir gitt et visst beløp per minoritetsspråklig barn i kommunen, og som i den nyeste versjonen heter *Tilskudd til tiltak for å styrke den norskspråklige utviklingen for minoritetsspråklige barn i barnehagen*. Den

tidligere tilskuddsordningen fra 2004 (Rundskriv Q-04/2004) het *Tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder*. En evaluering av denne tilskuddsordningen utført av Rambøll Management (2014) viser at 46 % av de tildelte ressursene ble brukt på ekstra ressurser til språkstimulering på norsk, 22 % av pengene ble brukt til innkjøp av materiell mens 17 % av ressursene ble brukt til tospråklig assistanse. Det kan se ut som det også her er en utvikling i retning av at norskspråklig utvikling blir prioritert på bekostning av morsmålsutvikling.

Både Øzerk (2012) og Cummins (1996) peker på samfunnsforhold som kan være med på å gi eller frata sosial aksept for flerspråklighet. Øzerk kaller dette «delaktighetshypotesen», mens Cummins skriver at ved å gi støtte til førstespråkutvikling og gjennom makt- og statusforhold som finnes mellom majoritetsbefolkningen og minoriteter, settes noen av premissene for additiv eller subtraktiv språkutvikling.

## **2.4 Språkkartlegging**

Det stilles krav til barnehagen som pedagogisk institusjon om å planlegge, dokumentere og vurdere den pedagogiske virksomheten og følge med enkeltbarns utvikling (Kunnskapsdepartementet 2017, Barnehageloven 2005). Pedagogisk dokumentasjon som kartlegging løftes i mange sammenhenger frem som et verdifullt arbeidsverktøy for å synliggjøre barnehagens aktiviteter, for å reflektere over barnehagens kvalitet og utviklingsbehov, for å planlegge for barnets utvikling og for foreldresamarbeid (Sandvik & Spurkland, 2012). I offentlige styringsdokumenter beskrives kartlegging som en del av en didaktisk tilnærming barnehagelæreren benytter for å gjøre pedagogisk planlegging:

Den økende bruken av kartlegging, i forskjellige former og grader, kan sees i lys av internasjonale og nasjonale krav om at pedagogisk praksis i førskolen skal planlegges, dokumenteres og vurderes (Vallberg Roth, 2002, Hultqvist, 1990, Hultqvist m.fl., 2001, Brembeck m.fl., 2004). Dette kan sees i sammenheng med at det legges stadig sterkere vekt på førskolealderens betydning for læring i et livslangt perspektiv (OECD 2002, 2006, 2007).

(Kunnskapsdepartementet, 2011)

Internasjonalt er språkkartlegging og -testing et eget forskningsfelt (Essahli Vik, 2017). Fagfeltet var opprinnelig et tverrfaglig felt, som kombinerte anvendt språkvitenskap og psykometri (McNamara & Roever, 2006). Kartleggingen og vurderingen av barns språkkompetanse blir kontinuerlig heftig debattert og er i aller høyeste grad et dagsaktuelt tema,

spesielt i Oslo (Tybring-Gjedde og Begum 2019, Dagsavisen 2019, Ruud 2019). Blant annet Essahli Vik (2017) argumenterer for at språkkartlegging av flerspråklig barn spesielt er en del av en større diskurs som omhandler flerspråklighet og inkludering av barn med minoritetsbakgrunn i norske barnehager og samfunnet ellers. Kartleggingsdiskursen er preget av sterke motsetninger mellom tilhengere og motstandere av kartlegging som praksis i barnehagen.

#### **2.4.1 Ulike perspektiver innen språkkartlegging**

Språkkartlegging i barnehagen har altså vært mye debattert både i fagfeltet og i media. Det hersker ingen enighet blant forskere og fagfolk om barn i barnehage bør språkkartlegges eller ikke. Sidene i debatten varierer fra en fløy som tenker at systematisk språkkartlegging er en nødvendighet til de som tenker at språkkartlegging nærmest er et overgrep mot barn. I debatten tematiseres hvilket læringssyn eller syn på barn og barndom som ligger eller bør ligge til grunn for vurderingspraksisen, men det er i svært liten grad tematisert hvilke syn på språk og flerspråklighet som legges til grunn (Alstad, 2013). Forfatterne av boken *Lær meg norsk før skolestart* (Sandvik og Spurkland, 2012), som er en veiledning til forfatternes kartleggingsverktøy Språkpermen, mener at barnehagen bør ha et kartleggingsverktøy for språk. Deres forutsetning for anbefalingen er at det er en positivt orientert, kvalitativ mappevurdering over tid det er snakk om. Forfatterne ser mange fordeler ved den typen kartlegging, blant annet at kartlegging kan være pedagogisk dokumentasjon, synliggjøre barnets læring, føre til refleksjon over språkmiljøet i barnehagen, lette det pedagogiske arbeidet, styrke den enkelte pedagog, utjevne ferdighetskløften blant barnehagebarna, lette samarbeidet med hjemmet og lette overgangen til skolen. I boken *Mestrer, mestrer ikke – jakten på det normale barnet* mener Pettersvold og Østrem (2012a) at «kartlegging gjennom standardiserte verktøy handler først og fremst om jakten på det normale barnet: et voksendefinert barn som passer inn i det politiske prestisjeprosjektet». Pettersvold og Østrem refererer til St.mld. 41 Kvalitet i barnehagen (2008-2009) som et vendepunkt ettersom den åpner for å legitimere kartlegging i barnehagen på en ny måte. Pettersvold og Østrem er også bekymret for den fremvoksende bekymringsindustrien og barns personvern, som de mener ofres til fordel for politikers ønske etter å iverksette tiltak i tråd med en politikk for tidlig innsats (ibid.). I kronikken *Kartlegging i barnehagen – en del av en voksende bekymringsindustri* (2012b) skriver Pettersvold og Østrem at flere av fagpersonene som har vært tilhengere av kartlegging av alle barn, er selv produsenter av kartleggingsverktøy og at det for dem ligger både faglig prestisje og økonomisk vinning i at deres materiell blir brukt i flest mulig kommuner og på flest

mulig barn. Frost og Wagner (2012), som blant annet har vært med og utviklet kartleggingsverktøyet TRAS<sup>2</sup>, refererer i sin kronikk *Stigen og edderkopp* – om det å kunne bygge bro mellom teoretiske oppfatninger av læring og utvikling til metaforen om barns utvikling som stigen og edderkopp når det gjelder barns utvikling. Stigen skal ifølge Frost og Wagner «vise en oppfatning hvor man tenker seg en stegvis utvikling på forskjellige områder, og hvor ett trinn danner basis for utviklingen av det neste». Mens edderkopp «skal karakterisere en situert og samtidig læring hvor barnet lærer i samspillet med omgivelsene, og hvor man ikke er opptatt av å beskrive barnets utviklingstrinn». Et liknende skille, som denne metaforen representerer, blir også brukt til å beskrive et paradigmeskifte i oppfatninger om barns utvikling og læring i Kunnskapsdepartementets (2011) vurdering av kartleggingsverktøyene som er i bruk i barnehagen. Kunnskapsdepartementets ekspertutvalg konkluderte med at det første synet er utdatert, mens Frost og Wagner mener at fokus på individperspektiv er viktig i arbeid med førskolebarn og at beskrivelser av enkeltbarn er nødvendig for å kunne fange opp barn som trenger tett oppfølging.

Oppsummert kan det sies at et hovedargument for de som er for kartlegging i barnehagen er at kartleggingspraksisen vil sikre barn den hjelpen og støtten de har behov for. I St.mld.16 (2006-2007) fremheves språkkartlegging og språkstimulering av barnehagebarn som «et viktig virkemiddel i arbeidet med å utligne sosiale forskjeller og skape likeverdige muligheter for alle». Liknende argumenter uttrykkes i en rekke dokumenter, blant annet St.mld.41 (2008-2009) og NOU 2010:7. På den andre siden av debatten argumenteres det i mot kartleggingen blant annet fordi at man mener at kartlegging fokuserer mer på hva barn ikke mestrer enn de ressursene barn har (Pettersvold & Østrem, 2012a). Denne debatten er det i sin helhet hverken hensiktsmessig eller mulig å gå inn i her. Men for oppgavens formål er det viktig å nevne at dette er et tema som diskuteres og debatteres kontinuerlig.

#### **2.4.2 Språkkartleggingens terminologi**

Begrepet kartlegging brukes i ulike sammenhenger og betyr det å lage oversikt over noe:

I barnehagesammenheng kan det bety å skaffe seg oversikt over ulike sider ved barnehagens pedagogiske arbeid, eller over enkeltbarns trivsel, læring og utvikling.

(Kunnskapsdepartementet, 2011)

---

<sup>2</sup> TRAS (Tidlig Registrering Av Språk, Espenakk et al, 2003), observasjon av språk i daglig samspill - er et pedagogisk observasjonsverktøy som skal brukes til å observere barns språkutvikling. I tillegg skal det bidra til kompetanseutvikling blant barnehageansatte ved at de blir mer bevisst på hvilke fremgangsmåter, forklaringer og utfordringer som påvirker barns utvikling.

Ordet kartlegging blir brukt både i en trang og en vid betydning (Kunnskapsdepartementet, 2011). I den trange betydningen er kartlegging en form for systematisk observasjon, der man tar utgangspunkt i et kartleggingsverktøy. Et eksempel på slik kartleggingsverktøy er TRAS (Espenakk et al 2013). I en vid betydning blir ordet kartlegging brukt som et overbegrep som omfatter alt det man kan gjøre for å finne ut hvor et enkelt barn står i utviklingen. Det kan dreie seg om samtale og intervju, ulike former for observasjon, mediering (den voksne trekker barnet med i et samspill omkring de oppgavene som skal gjøres) og ulike former for screening, testing og prøving. For å finne frem til enkeltbarn som bør undersøkes mer grundig, brukes ofte screening. Screening tar utgangspunkt i en standardisert screeningsmateriell, som er utprøvd på en større gruppe og som har en standardisert norm for hvor man forventer at barnet skal ligge ved ulike alder (Kunnskapsdepartementet, 2011). Et eksempel på en slik screening er SATS (Screening av Toåringers Språk, Horn & Hagtvatn 1997), som blir brukt på helsestasjonene ved toårskonrollen. Hvis screeningen viser at barnet ligger under det forventede språknivået i forhold til alderen, bør det utredes videre og da kan det være aktuelt å ta i bruk ulike tester (ibid.) De aller fleste testene som sier noe om et barns språk, kan bare utføres av spesialutdannet personale. Ofte kreves det i tillegg en egen sertifisering av den som skal bruke testen (ibid.). Testing og etterfølgende diagnostisering av språket faller utenfor det barnehagen selv kan gjøre (ibid.). I rammeplanens kapittel 7 står det at dokumentasjon av personalets arbeid synliggjør hvordan personalet arbeider for å oppfylle kravene i barnehageloven og rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Formålet med dokumentasjon i barnehagen er at personalet skal kunne planlegge, vurdere og utvikle den pedagogiske virksomheten samt gi blant annet foreldrene og barnehagemyndighet informasjon om barns opplevelser, læring og aktiviteter i barnehagen (ibid.).

## **2.5 Språkkartlegging av flerspråklige barn**

Flerspråklige barn kan altså ha en additiv eller subtraktiv språkutvikling og kunnskap om blant annet disse fenomenene og sammenhengen mellom læringen av første- og andrespråket vil være viktige for barnehagelærere som vurderer eller kartlegger flerspråklige barns språkutvikling og tolker resultatene. Det er også viktig å reflektere over at betingelsene for morsmålsutvikling er dårlige for flerspråklige enn for enspråklige barn, blant annet med tanke på det Aagaard (2010) og Wong-Fillmore (1991) skrev om språkbytte. Ifølge Paradis et al (2011) er det allment erkjent at tester som er normert for enspråklige barn, kan undervurdere tospråklige barns språkkompetanse. I norsk kontekst har, som allerede nevnt, blant annet Pihls (2005, 2010) undersøkelser rettet søkelys mot dette. En annen risikofaktor er at språkkompetansen til barn

med flerspråklig bakgrunn kan feiltolkes fordi deler av deres kompetanse er utilgjengelig for den som kartlegger. Feilaktige oppfatninger av at barn «ikke har språk» eller har ”språkvansker” når de holder på å lære seg andrespråket, viser lite anerkjennelse for barnets morsmål, og vitner om manglende kunnskap om flerspråklighet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette er faktorer som understreker betydningen av kompetanse om flerspråklighet og språkkartlegging, og at det brukes verktøy som er egnet for formålet (ibid.)

Flerspråklige barn faller altså ofte utenfor målgruppen som tester og utredningsinstrumenter er standardisert for. Det har tidligere i oppgaven blitt referert til Pihls (2005 & 2010) undersøkelser, som antyder at bruken av de vanligste instrumentene (evne- og språktester og andre diagnostiske verktøy) vil uten kunnskap om flerspråklig utvikling og supplerende informasjon om utvikling på morsmål kunne føre til feilbeskrivelser av barnets evner, ferdigheter og pedagogiske behov. Også Sandvik og Spurkland (2012) uttrykker bekymring over bruken av språkkartleggingsverktøy som er normerte for enspråklige barn. Østbergutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2010) påpeker at det er svakheter ved en del språkkartleggingsverktøy som brukes ute i barnehagene i dag og at de ofte ikke er egnet for å kartlegge barns språk når norsk ikke er morsmålet. Utvalget foreslår også at det utvikles språkkartleggingsverktøy for barn med annet morsmål enn norsk. Jeg forstår at det på dette har det skjedd det en utvikling siden 2010, men disse kartleggingsverktøyene har, slik jeg forstår det, ennå ikke nådd hverdagen i norske barnehager. Blant annet har Institutt for lingvistiske og nordiske studier ved Universitetet i Oslo sammen med 20 representanter fra andre europeiske land laget et verktøy for å avdekke og forebygge flerspråklige barns språkvansker. Dette kartleggingsverktøyet, med navnet Cross-linguistic lexical tasks (CLT), er utviklet for å kartlegge ordforråd med sammenlignbare resultater på begge språk hos tospråklige barn i alderen 4-6 år (NAFO, 2017).

I sin vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge språk hos majoritetsspråklige og minoritetsspråklige barn, samt for barn med nedsatt funksjonsevne vurderte Østbergutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2010) åtte ulike kartleggingsverktøy som brukes i barnehagene og omtales i rapporten. Utvalgets flertall vurderte egnetheten til bruk overfor flerspråklige barn slik:

Når det gjelder mandatets formulering om å vurdere verktøyene i forhold til barn med majoritets- og minoritetsbakgrunn, fremgikk det at utvalget vurderte *Lær meg norsk før*

*skolestart*<sup>3</sup> som egnet til å kartlegge barn med minoritetsspråklig bakgrunn, og at *SATS* kan være egnet som supplement til barnehagens observasjon av to-treårige minoritetsspråklige barn, for å vurdere deres språkforståelse og begynnende talespråkutvikling på norsk.

(Kunnskapsdepartementet, 2010)

Kunnskapsdepartementet refererer i NOU 2010:7 til Høigaard (2009), som viser til en rekke grunnleggende krav som må stilles til et språkkartleggingsverktøy som skal brukes på flerspråklige barn. Ifølge Høigaard må et kartleggingsverktøy for flerspråklige barns språkkompetanse vise bredden i barnets språklige kompetanse både på norsk og på morsmålet, ta utgangspunkt i barnets bruk av språket (mer enn i formelle språklige kategorier), ta utgangspunkt i hva barnet mestrer i reelle, sosiale og kommunikative kontekster og ikke i kunstig skapte språksituasjoner, følge utviklingsprosesser over tid samt vise fremgangen i språkutviklingen og ikke manglene. Kartleggingsverktøyet må ikke basere seg på faste normer ut fra alder og det må trekke språkmiljøet rundt barnet inn både i vurderingen og i den videre oppfølgingen. Et annet kjent problem ved språkkartlegging og -testing av flerspråklige er at ingen verktøy er «kulturfrie» (Kunnskapsdepartementet, 2011). For noen barn kan både utformingen og innholdet i verktøyet være ukjent (ibid.).

## **2.6 Språk og identitet**

I den gamle rammeplanen fra 2006 sto det: «Språket er personlig og identitetsdannende og nært knytte til følelser. Morsmålet er viktig for opplevelse av egen identitet og mestring på mange områder» (Kunnskapsdepartementet, 2006). I Kunnskapsdepartementets Temahefte om språklig og kulturelt mangfold (2009) understrekes barnehagens viktige rolle i barnas identitetsdannelse og at «barnehagepersonalets tilnærming til mangfold påvirker barns konstruksjoner av egne identiteter». I tillegg minnes det på at det er viktig at barnehagepersonalet er oppmerksomme på hvordan samfunnet og tiden barna lever i påvirker og setter rammer for deres følelsesmessige og sosiale liv. Ifølge Kunnskapsdepartementet må barnehagene ta konsekvensene av disse samfunnsmessige endringene. Ifølge Berger og Luckmann (2000) har individer en subjektiv og en sosialt tilskrevet identitet. Den subjektive identiteten er individets opplevelse av seg selv og forståelse av andres opplevelse av seg selv. For et barn vil en opplevelse av seg selv påvirkes av for eksempel hva slags bekreftelse det får

---

<sup>3</sup> Sandvik & Spurkland (2012).

fra andre. Sosialt tilskrevne identiteter er andres definisjoner av individet, som er definert ut fra for eksempel språklig eller kulturell bakgrunn, kjønn, sosial status og religion. Ut fra disse definisjonene forstår vi at det er viktig å synliggjøre mangfold i barnehagen. Synliggjøring av mangfold vil forsikre at alle barn får identitetsbekreftelse slik at de kan utvikle positive selvbilder (Kunnskapsdepartementet 2009).

## **2.7 Offentlige styringsdokumenter og rammer for barnehagens arbeid knyttet til språkkartlegging**

De overordnede rammene barnehagene har for arbeid med språkkartlegging og språkarbeid kommer til uttrykk i Lov om barnehagen (Barnehageloven, 2005) og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver er en forskrift hjemlet i barnehageloven, og den gir retningslinjer for barnehagens verdigrunnlag, innhold og oppgaver. Det er disse rammene som legger grunnlaget for hvordan barnehagen skal jobbe med språk. Dette åpner for at det er rom for tolkning når det gjelder både kartlegging og dokumentasjon.

Barnehageloven omtaler ikke språkarbeid direkte, men dette er inkludert i rammeplanen. Kapittel 3 i rammeplanen, Barnehagens formål og innhold, har et eget avsnitt som heter «Barnehagen skal fremme kommunikasjon og språk». Der står det blant annet:

Barnehagen skal være bevisst på at kommunikasjon og språk påvirker og påvirkes av alle sider ved barnets utvikling.

Om personalets rolle som observatører av språkkompetanse står det:

Personalet skal følge med på barnas kommunikasjon og språk og fange opp og støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklig aktive, eller som har sen språkutvikling.

Flerspråklighet som ressurs og utvikling av norskspråklig kompetanse er også nevnt:

Personalet skal bidra til at språklig mangfold blir en berikelse for hele barnegruppen, støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål og samtidig aktivt fremme og utvikle barnas norsk-/samiskspråklige kompetanse.

Dette innebærer at flerspråklige barn skal «støttes» i bruk av sitt morsmål i barnehagen, samtidig som barnehagen skal aktivt arbeide for å fremme deres norskspråklige kompetanse. Utover disse avsnittene gis det ingen konkrete retningslinjer for hvordan barnehagelærere eller barnehagepersonalet skal jobbe med morsmålet eller andrespråket.



Når rammeplanen omtaler arbeid med andrespråk, omtales det generelt som å "utvikle barnas norskspråklige kompetanse", noe som gir mye rom for tolkning men setter også fokus på majoritetsspråket. Her omtales andrespråk (norsk) og morsmål som to atskilte størrelser der det språket som aktivt skal fremmes og utvikles er barns norskspråklige kompetanse. Blant annet viser evalueringen av norske kommuners bruk av øremerkede midler for språklige minoriteter (Rambøll Management, 2014) at flertallet av kommunene vektlegger styrking av barns norskspråklige kompetanse, og vier lite oppmerksomhet for barns morsmål. Rammeplanens omtale av «språk» kan oppleves som synonymt med norsk, noe som har blitt kalt enspråklig eller monoglossisk språkideologi (Alstad, 2016). I en heteroglossisk språkideologi har man et mer sammensatt syn på flerspråklighet, hvor flere språk er gjeldende (ibid.). Det kan virke utfordrende for en enspråklig personale å gjennomføre en slik heteroglossisk ideologi og praksis, men da blir personalets holdninger til og bevissthet om flerspråklighet og hvorvidt de ser på flerspråklighet som ressurs eller et problem avgjørende. Monoglossiske ideologier knyttes opp til språkideologi der hvert språk vurderes etter en enspråklig standard. Motsatt vil heteroglossiske ideologier betinge et mer komplekst syn på flerspråklighet (Alstad, 2013). De monoglossiske versus heteroglossiske ideologiene vil på ulike måter være forbundet med de språklige målene for utdanningen, hvem som er målgruppa, og hvilke samfunns- og kultursyn utdanningen reflekterer (ibid.).

I den gjeldende rammeplan fra 2017 står det at barnehagen skal bidra til at språklig mangfold blir en berikelse for hele barnegruppen, men slik jeg tolker det, vil det være opptil barnehagepersonalet å tolke dette utsagnet. Det står også om mangfold flere steder i rammeplanen, blant annet:

Barnehagen skal bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger.

Rammeplanen omtaler også vurdering og observasjon av barns allsidige utvikling:

Kunnskap om barnegruppens og enkeltbarns trivsel og allsidige utvikling er viktig for å gi alle barn et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen. Barnets trivsel og allsidige utvikling skal derfor observeres og vurderes fortløpende, med utgangspunkt i barnets individuelle forutsetninger og kunnskap om barns utvikling og behov.

Her forutsettes det altså at personalet har kunnskap om barnets utvikling og behov, samtidig som det understrekes at barnets individuelle forutsetninger skal danne grunnlag for observasjon og vurdering. I de offentlige styringsdokumentene er det altså ikke satt opp tydelige mål for

mestring eller læring, men det er listet opp hva barnehagen og personalet skal gjøre for å arbeide innenfor et fagområde.

Barnehagelærernes kunnskaper om flerspråklighet og flerspråklig språkutvikling blir nevnt i mange offentlige utredninger. For å støtte barnehagens arbeid med barnehagelov og rammeplan, har Kunnskapsdepartementet utarbeidet 11 forskjellige temahefter. Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2009), omtaler under kapittelet *Observasjon av språk* viktigheten av personalets kunnskap om språkutvikling og flerspråklighet:

Skal språkarbeidet i barnehagen bære frukter, kreves det høy kompetanse hos personalet om språk og språkutvikling – også i et tospråklig perspektiv.

I de siste årene har også flere stortingsmeldinger og offentlige utredninger pekt på barnehagens betydning for språkutvikling, og mål om å utjevne sosiale forskjeller. Stortingsmelding 41 (2008-2009), *Kvalitet i barnehagen*, gir konkrete forslag om tilbud om språkkartlegging i barnehagen. Andre relevante stortingsmeldinger som omhandler språk og språkutvikling er blant annet St.meld. 16 (2006–2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, St.meld. 23 (2007–2008) *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*, St.meld. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*, St.melding 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*. Høsten 2019 vil regjeringen legge frem en ny stortingsmelding om tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage og skole. Der skal det understrekes alle barn skal gis mulighet til å lykkes uavhengig av sosial, kulturell og språklig bakgrunn, kjønn, kognitive og fysiske forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2018). Meldingen skal bygge videre på stortingsmeldingene Meld. St. 19 (2015–2016) *Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen* og Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Meldingen skal spesielt følge opp og vurdere forslagene i ekspertgruppe-rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl et al, 2018). Ekspertutvalget understreker blant annet viktigheten av at hjelpen og støtten skal iverksettes tidlig og i inkluderende fellesskap og at barn med behov for tilrettelegging skal møte lærere med relevant og formell pedagogisk kompetanse. I tillegg skriver utvalget at:

Dårlige resultater i den enkelte skole [kan] bli tildekket eller usynliggjort ved å rette fokus på elevenes manglende læreforutsetninger og individuelle vansker eller problemer. Til en viss grad vil disse perspektivene også kunne brukes i barnehagen. Ved

å rette fokus på barns problemer fjernes søkelyset på de voksne og kvaliteten på det ordinære pedagogiske tilbudet i barnehagen. (Nordahl et al, 2018)

I sin artikkel *Språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen – fra kontrovers til kompromiss*, konkluderer Essahli Vik (2017) med at mens fokuset på standardiserte løsninger og tydelige styringsdokumenter for kartlegging i barnehagen møter motstand, er ønsket om å satse på økt status og kompetanse i barnehagen mindre kontroversielt. For å imøtekomme et økende behov for kompetanseutvikling har Kunnskapsdepartementet har gitt ut en kompetansestrategi, *Kompetanse i barnehagesektoren. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren* (Kunnskapsdepartementet 2017a), som skal gjelde for 2014-2020. Kompetansestrategien understreker et godt språkmiljø for alle barn som et av fire tematiske satsingsområder. Et av kompetansehenvisingstiltakene som det foreslås at barnehagens personale kan jobbe med er observasjon, dokumentasjon, vurdering og kartlegging av språkmiljøet og av barnas språklige kompetanse.

Det finnes flere offentlige utredninger (NOU-publikasjoner) som kan sies å ha berøringspunkter med oppgavens tema, ettersom de forholder seg til spørsmål om flerspråklighet, personalets kompetanse om språk og språkkartlegging. NOU 2009:18 *Rett til læring* (Midtlyngutvalget) omtaler barnehagen som læringsarena i kapittel 5 og kapittel 13. I denne publikasjonen foreslår det ansvarlige utvalget at kommunene skal være forpliktet til å sikre språkkartlegging av barn i førskolealder og at minoritetsspråklige barn må kartlegges på både morsmål og norsk. Det understrekes også at samarbeidet mellom barnehagene og helsestasjonene bør utvikles. Også i NOU 2010:7 *Mangfold og mestring – flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (Østbergutvalget) understrekes det, på linje med St.meld 41, betydningen av kvalifiserte pedagoger i kartleggingen, og særlig i kartleggingen av minoritetsspråklige barn. I NOU 2010:8 *Med lekelyst og forskertrang* påpekes foreldrenes rolle og deltakelse ved språkkartlegging. Utvalget fremhever at foreldrenes deltakelse er viktig særlig når det gjelder flerspråklige barn. I NOU 2011:14 *Bedre integrering. Mål, strategier og tiltak* foreslår utvalget at alle barn i førskolealder bør språkkartlegges. I NOU 2012:1 *Til barnas beste – Ny lovgivning for barnehagene* skriver utvalget at det er store variasjoner i tilbudet som gis til minoritetsspråklige barn i barnehagen i Norge og at dette også ser ut til å gjelde for barnehagelærernes kunnskaper om minoritetsspråklige barn, både når det gjelder flerspråklig utvikling og barnehagen som integreringsarena. Det understrekes også at flerspråklige barn ikke er en ensartet gruppe, men en heterogen gruppe, med ulike utgangspunkt for barnehagedeltakelsen.

Offentlige utredninger, styringsdokumenter og stortingsmeldinger har ikke bare relevans og konsekvenser for barnehagelærere og deres praksis, de har også følger for flerspråklige barns hverdag og læringsmuligheter i barnehagen. Ifølge Pihl (2005, i Bjelland (2005)) vil myndighetenes diskurs om etniske minoriteter «konstruere minoritetenes virkelighet gjennom kunnskap og praksis» og dermed vil diskurs også være «en form for makt».

### **3. Metode**

#### **3.1 Fenomenologisk metode**

Kvalitative prosjekter blir ofte referert til som fenomenologiske studier (Befring, 2015). Det fenomenologiske perspektivet innebærer å sette fokus på deltakerne i forskningsprosjektet, deres tanker og opplevelser rundt et fenomen (ibid.). Målet er å prøve å forstå og løfte frem denne meningen mennesker gir til et fenomen på bakgrunn av deres livsverden og sine erfaringer (Postholm, 2010). I denne oppgaven er det barnehagelærernes beskrivelse av sine erfaringer med og kunnskap om vurdering av språkkompetanse hos flerspråklige barnehagebarn som er det sentrale. Det er deres beskrivelser som skal danne grunnlaget for oppgaven og løftes frem, og på grunn av det har jeg valgt en fenomenologisk forankring.

I fenomenologisk metode ønsker forskeren å få økt forståelse av og innsikt i folks livsverden (Johannessen et al, 2016). Fenomenologi som filosofi legger vekt på at menneskers subjektive erfaringer regnes som gyldig kunnskap (Malterud, 2003). I fenomenologisk forskning studeres virkeligheten slik den fremstår for enkeltindivider og hvordan deres egen opplevelse av sin livsverden danner grunnlaget for hvordan de forstår egne oppfatninger, meninger og handlinger (Befring, 2015).

#### **3.2 Kvalitativ forskningsdesign**

Det er problemstillingen som bestemmer valg av metode (Johannessen et al., 2016). I problemstillingen for denne oppgaven var det sentrale å undersøke hvordan barnehagelærere beskriver sitt arbeid med og sin egen og virksomhetens kompetanse til å vurdere språkkompetanse hos flerspråklige barnehagebarn. Kvalitative metoder er egnet til å forstå informanternes meninger, livskontekst, og hvordan disse påvirker deres livsoppfatninger, selvforståelse og handlemåter (Johannessen et al., 2016). Ifølge Johnsen (2006) er målet med kvalitativ forskning å få innsikt i eller beskrive hvordan mennesker oppfatter verden og hvilke relasjoner som betyr noe for dem. Kvalitativ metode blir brukt til å uttale oss spesifikt om sosiale mønstre innenfor et avgrenset område (ibid.). Metodevalg vil også være et resultat av

hva som er best egnet til å besvare problemstillingen, hvor mye ressurser forskeren har til rådighet, og hva det er mulig å gjennomføre innenfor de fastsatte rammene. Kvalitativ metode ble vurdert som best egnet for å få innsikt i hvordan barnehagelærere beskriver at de jobber med spørsmål knyttet til oppgavens problemstilling. Kvalitativ forskning innebærer en kobling mellom aktuell og erkjent kunnskap og utvikling av ny kunnskap gjennom systematisk datainnsamling i feltet (ibid.).

### **3.3 Forskerrolle og forforståelse**

Ifølge Postholm (2010) er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet i all kvalitativ forskning. Alle mennesker møter verden med en forforståelse som vi bruker til å tolke det som skjer rundt oss (Johannessen et al, 2016). Forskerens forforståelse vil kunne påvirke hva forskeren observerer og hvordan disse observasjonene vektlegges og tolkes (ibid.).

Det er viktig å redegjøre for forforståelsen sin tidlig slik at lesere kan forstå grunnlaget i analysen og utvelgelsen av data i oppgaven (Johannessen et al, 2016). Forskeren går sjelden løs på en undersøkelse helt uten oppfatninger av det som undersøkes eller hva man forventer av resultater (ibid.). Forhåndsoppfatningene til en forsker kan være basert på egne erfaringer og oppfatninger eller forskningsbasert kunnskap (ibid.). Jeg forsøkte å møte forskningsdata med et mest mulig åpent sinn og ikke la egne perspektiver og erfaringer prege analysen. Det har også vært viktig å presentere informantenes subjektive erfaringer og beskrivelser på en objektiv måte. Det har jeg prøvd å gjøre ved å gjengi direkte sitater fra informantene der det har vært hensiktsmessig. Undersøkelsen i oppgaven vil likevel være preget av min forforståelse på to områder: utforming av intervjuguiden og utvalg av data som brukes og presenteres (ibid.).

Ettersom jeg har valgt en vitenskapsteoretisk forankring som anerkjenner den betydningen min forforståelse har for oppgaven, vil jeg derfor beskrive den. Mens jeg arbeidet med dette prosjektet var jeg logopedstudent og jeg hadde to års erfaring med direkte språkarbeid med barnehagebarn som ikke hadde norsk som sitt førstespråk, veiledning og opplæring av foreldre og personale samt gjennomføring av språktester og analyse av barnehagens språkmiljø. Jeg hadde likevel ikke personlig erfaring med barnehagelæreryrket eller de arbeidsoppgavene eller den virkeligheten som barnehagelærerne møter når de er på jobb. I tillegg har jeg personlig erfaring med å være forelder til et flerspråklig barn i barnehagealder. Jeg er også selv flerspråklig og har så langt i livet bodd i fire forskjellige land. Min forforståelse har vært en

faktor som påvirker noen aspekter ved undersøkelsen, men primært var jeg ute etter barnehagelærernes erfaringer gjennom å intervju dem og be dem beskrive sine erfaringer.

### **3.4 Intervju**

På bakgrunn av valg knyttet til vitenskapsteori og metode har jeg benyttet meg av det kvalitative forskningsintervjuet. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale og Brinkmann, 2015). Kunnskap skapes i et mellommenneskelig samspill mellom den som intervjuer og intervjupersonen (ibid.). I denne undersøkelsen falt valget på semistrukturert livsverdensintervju, som brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Et semistrukturert intervju likner på en samtale, men det har som et profesjonelt intervju et formål (ibid.). Begrepet semistrukturert betyr at intervjuet er hverken en åpen samtale eller et lukket spørreskjema. I et semistrukturert intervju benytter forskeren seg av en intervjuguide, som danner en ramme rundt samtalen med bestemte temaer eller forslag til spørsmål.

#### **3.4.1 Intervjuguide**

En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet (Kvale og Brinkmann, 2015). Det er en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet. De ulike temaene har sitt utgangspunkt i de problemstillingene som undersøkelsen skal belyse (Johannessen et al, 2016). I denne oppgaven ble et semistrukturert intervju valgt som metode og en overordnet intervjuguide brukt som utgangspunkt for intervjuet. I en semistrukturert intervju kan rekkefølge, tematisering og spørsmålsstilling variere (ibid.).

I denne undersøkelsen var jeg ute etter å belyse et bestemt tema og jeg utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 1) med en intensjon om at informantene gjennom svarene sine skulle kunne dele sin erfaring med og kunnskap om det som er temaet for undersøkelsen og på den måten svare på oppgavens problemstilling.

Intervjuer er forskjellige med hensyn til hvor åpne de er om formålet. Jeg valgte å stille direkte spørsmål helt fra begynnelsen, men avslørte hvorfor dette temaet og disse spørsmålene var interessante for denne undersøkelsen først etter intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015) kaller et intervju hvor formålet med undersøkelsen avsløres først når intervjuet er overstått for et traktintervju. Noen av informantene kommenterte at det var bra at jeg ikke snakket mer om bakgrunnen for oppgavevalg før etter at intervjuet var avsluttet, da de mente at dette kunne ha preget deres svar hvis de hadde visst om det i forkant av intervjuet.

### 3.4.2 Utvalg og rekruttering

Å velge ut informanter til en undersøkelse er en viktig del i både kvalitative og kvantitative studier. Når vi benytter kvalitative metoder, ønsker vi å komme nær innpå personer i den målgruppen vi er interessert i å vite noe om (Johannessen et al, 2016). Tilfeldig trekking av et utvalg informanter er dermed lite egnet i kvalitative undersøkelser. Utvelgelsen preges av spørsmål om hvilke informanter som er mest relevante og interessante ut fra formålet med studien (ibid.). Informantene må ha relevant erfaring og kunne gi utfyllende informasjon om temaet (ibid.). Dette kalles strategisk utvelgelse, ettersom det er bestemt på forhånd hvilken målgruppe som må delta for å få samlet nødvendige data. I tillegg til at jeg ønsket å intervju barnehagelærere som jobber med flerspråklige barn, hadde jeg som kriterium at de skulle ha minst 5 års erfaring i yrket. I denne oppgaven var det interessant å få vite hvordan barnehagelærere beskrev sin egen praksis med og kompetanse om vurdering av språkkompetanse hos flerspråklige barnehagebarn, og for oppgavens formål var det relevant å komme i kontakt med individer som arbeider som barnehagelærere i barnehager med et relativt høyt antall flerspråklige barn. Dette blir omtalt som kriteriebasert utvelgelse (ibid.). På den måten ønsket jeg å forsikre meg om at barnehagelærerne som ble intervjuet hadde et erfaringsgrunnlag som de kunne svare ut fra på både individ- og systemnivå.

Det er en rekke beslutninger som danner grunnlag for rekrutteringen og det er forskjellige måter å identifisere informanter på (Johannessen et al, 2016). I denne oppgaven falt valget på personlig rekruttering ved direkte kontakt. Fordelen ved å rekruttere ved direkte kontakt på stedet er at forskeren bringer intervjuet til informanten og ikke omvendt i tillegg til at rekrutteringen og intervjuingen kan gjennomføres samtidig, noe som korter ned datainnsamlingsfasen (ibid.).

Ifølge Brinkmann og Tanggard (2010) er det bedre å gjennomføre og analysere få intervju grundig enn å sitte igjen med en for stor mengde data. Jeg valgte å intervju fire barnehagelærere som jobber i en kommunal barnehage på Østlandet, og gjøre en grundig analyse av dette materialet.

Alle informantene må få samme informasjon om undersøkelsen og retningslinjer som sikrer validitet og reliabilitet må følges uavhengig hvordan informantene er rekruttert. Jeg brukte mitt profesjonelle nettverk til å rekruttere informanter, og en felles rekrutteringsinstruks med samtykkeskjema og informasjonsskriv om prosjektet ble fulgt og for å unngå at jeg «tok snarveier», som Johannessen et al (2016) kaller det. Jeg kjente altså informantene fra en

profesjonell sammenheng fra før, uten at vi har en nær personlig kjennskap til hverandre. Fordelen med rekruttering fra et profesjonelt nettverk var at jeg kunne gjennomføre et strategisk og kriteriebasert utvalg uten å bruke mye tid på rekrutteringsprosessen.

### **3.4.3 Gjennomføring av intervju**

Intervjuene av de fire barnehagelærerne ble foretatt på deres arbeidsplasser, på egnede rom skjermet for forstyrrelser. Barnehagelærerne fikk selv bestemme tidspunktet for intervjuet, for på denne måten å forstyrre arbeidsdagen deres minst mulig. Formålet med intervjuet ble muntlig gjentatt og de ble minnet om deres rettigheter som deltager før intervjuet startet. Intervjuene ble tatt opp med en diktafon. Alle intervjuene pågikk i underkant av en time hver og barnehagelærerne fikk alle spørsmål fra den samme intervjuguiden.

Jeg valgte å benytte meg av lydopptaker under intervjuene. En lydopptaker kan hjelpe forskeren både å være fri i kommunikasjonen under selve intervjuet, og ha mulighet til å lytte gjennom og transkribere intervjuet i ettertid (Johannessen et al, 2016). Informantene ble også informert om og gav samtykke til at intervjuene ble tatt opp på lydbånd.

Jeg opplevde alle informantene som trygge, samarbeidsvillige og åpne under intervjuene. De møtte meg med engasjement og nysgjerrighet i forhold til temaet for oppgaven.

## **3.5 Kvalitetskriterier**

For at et forskningsprosjekt skal fremstå som pålitelig, er det viktig med en refleksjon rundt prosjektets kvalitet, med tanke på forskningsetikk og metodologiske kriterier.

### **3.5.1 Etiske overveielser**

All forskning må underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer (Johannessen et al 2016). Etiske problemstillinger oppstår når forskningen direkte berører mennesker, og da spesielt ved datainnsamlingen. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer. Et sammendrag av retningslinjene forfattet av Per Nerdrum (1998, i Johannessen et al, 2016), viser at det er særlig tre typer hensyn som en forsker må tenke igjennom: 1) informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, 2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og 3) forskerens ansvar for å unngå skade.



*Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi* betyr at den som spørres om å delta, den som deltar og den som har deltatt i en undersøkelse, skal kunne bestemme over sin deltakelse. Informanten skal gi frivillig samtykke til å delta og skal på et hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg uten noen form for ubehag eller negative konsekvenser (ibid.). Dette informerte jeg om i informasjonsskrivet til informantene. Dette sikret jeg gjennom å dele ut et informasjonsskriv til informantene ved forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet mitt, slik at de helt fra starten av skulle vite hva deltakelse ville innebære. Denne informasjonen ble også gjentatt i forkant av intervjuene.

*Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv* innebærer at folk skal ha rett til å bestemme hvem de ønsker å dele informasjon med og hva som «slippes ut» av informasjon (ibid.). Informantene skal blant annet kunne være sikker på at forskeren ivaretar konfidensialitet og ikke bruker opplysningene slik at personer som er med i undersøkelsen kan identifiseres. I mitt prosjekt var det bare jeg som hadde tilgang til lydopptakene og de transkriberte intervjuene. Lydfilene og transkripsjonene ble slettet så snart prosjektet var ferdigstilt. Jeg tok også et valg når det gjelder språklig uttrykk i sitater fra intervjudeltakerne for å ivareta anonymiteten til informantene og har utelatt dialektord og andre språklige kjennetegn som kan avsløre identiteten til deltakeren.

*Forskerens ansvar for å unngå skade* betyr at intervjudeltakerne skal utsettes for minst mulig belastning (ibid.). Noen former for datainnsamling, for eksempel intervju, kan berøre følsomme områder som kan være vanskelige for intervjudeltakerne å bearbeide. Dette er noe jeg foretok en vurdering med hensyn til. Temaene i undersøkelsen min berørte ikke spesielt personlige eller sårbare områder. Fokuset i undersøkelsen var på hvordan barnehagelærere beskriver at de arbeider med vurdering og kartlegging av språkkompetanse hos flerspråklige barnehagebarn. Jeg benyttet meg av en semistrukturert intervju og spørsmålene i intervjuguiden var åpne, slik at barnehagelærernes egne beskrivelsen skulle være i fokus. Hensynene jeg tok for å unngå skade innebærer at jeg beskyttet informantenes integritet ved å ha informert samtykke og ved å anonymisere dem og deres svar.

Ny lov om behandling av personopplysninger ble vedtatt 15. juni 2018 og trådte i kraft 20. juli 2018. Den nye loven gjennomfører EUs personvernforordning (GDPR) i Norge og gjør personvernforordningen til norsk lov. Dette prosjektet ble startet under den gamle ordningen ( Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven), LOV-2000-04-14-31) og på det prosjektets starttidspunkt tok jeg en meldeplikttest på nettsiden til Norsk Senter for

Forskningsdata (NSD). Da fikk jeg som svar "ikke meldepliktig", og jeg fikk opp en melding der det sto:

- Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte personopplysninger skal registreres i prosjektet.
- Dersom det ikke registreres personopplysninger, vil prosjektet falle utenfor meldeplikten.

(NSD, 17.10.2017)

Og til slutt fikk jeg opp en melding der det sto:

Det er da ikke mulig å sende inn skjema til personvernombudet.

(NSD, 17.10.2017)

I den gamle meldeplikttesten ble det opplyst:

NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.

(NDS, 17.10.2017)

I prosjektet mitt blir ikke andre personopplysninger registrert.

I den nye personopplysningsloven derimot regnes stemme som en behandling av personopplysninger:

Et lydopptak vil registrere hvordan stemmen til en person høres ut, noe som i seg selv er en personopplysning. Lydopptak av samtaler innebærer derfor registrering av personopplysninger. Dette gjelder alle lydopptak som gjøres når en person prater.

(Lov om behandling av personopplysninger, 2018)

Som følge av disse forholdene ble prosjektet vurdert som ikke-meldepliktig ved prosjektets start.

### **3.5.2 Metodologiske kriterier**

For å sikre kvalitet i prosjektet, er det viktig å reflektere rundt noen metodologiske kriterier. I kvalitative undersøkelser brukes ofte begrepene *pålitelighet*, *troverdighet*, *overførbarhet* og *bekreftbarhet* som mål på kvalitet (Johannessen et al, 2016).

*Reliabilitet*, som også blir kalt pålitelighet, i et prosjekt handler om i hvilken grad det er gjennomført på en pålitelig og grundig måte. Det vil blant annet komme an på hvilke data som brukes, hvordan datainnsamlingen har foregått og hvordan de bearbeides. Dataene som samles inn vil være kontekstavhengige, og det vil ikke være mulig for en annen forsker å reprodusere den samme forskningen (Johannessen et al, 2016). Jeg har prøvd å sørge for

pålitelighet i denne oppgaven ved å beskrive hvordan prosjektet ble gjennomført, hvilke valg jeg har tatt med tanke på metode og begrunnet disse. Ettersom min forforståelse – eller forståelseshorisont – vil kunne påvirke planleggingen av prosjektet, innhenting av data og analyse, har jeg forsøkt å styrke påliteligheten ved å gjøre rede for min forforståelse. Jeg har også prøvd å være kritisk gjennom hele prosjektet til hvordan forforståelsen kan prege og påvirke konklusjonene jeg har trukket.

*Intern validitet*, eller troverdighet, i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens metode og funn reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen et al, 2016).

*Ekstern validitet*, eller overførbarhet, handler om hvorvidt resultater fra et forskningsprosjekt kan overføres til liknende fenomener (Johannessen et al, 2016). Hensikten med all forskning er å kunne gjøre generaliseringer utover de umiddelbare opplysningene som samles inn (ibid.). Jeg har i min undersøkelse intervjuet fire barnehagelærere og det kan være relevant å spørre om dette er tilstrekkelig for å kunne gjøre generaliseringer. I min oppgave har ikke generalisering vært målet. I stedet har målet vært å trekke frem hvordan noen barnehagelærere beskriver sin praksis med og kunnskap om å vurdere språkkompetanse hos flerspråklige barnehagebarn. Gjennom beskrivelser av praksis og uttalelser fra informantene har målet vært å bidra med refleksjoner som kan være nyttige og som kan danne grunnlag for videre undersøkelser.

*Objektivitet*, eller bekreftbarhet, dreier seg om i hvilken grad resultatene fra den kvalitative undersøkelsen kan bekreftes av andre forskere som har gjennomført tilsvarende undersøkelser (Johannessen et al, 2016). For å sikre objektivitet er det viktig at jeg som forsker beskriver alle beslutninger i hele prosessen. Det er viktig å være selvkritisk til gjennomføringen av prosjektet og kommentere forhold som kan påvirke fortolkningen og tilnærmingen til prosjektet (ibid.). Jeg har også prøvd å styrke bekreftbarheten ved å vurdere om mine fortolkningen støttes av andre undersøkelser eller annen litteratur.

### **3.5.3 Studiens begrensninger**

Jeg hadde som inklusjonskriterium at alle mine informanter skulle ha minst 5 års erfaring. Alle barnehagelærerne som er intervjuet i denne undersøkelsen har over 7 år med relevant arbeidserfaring. Dette kan være en styrke for oppgaven, ettersom alle har lang erfaring og de har hatt tid til å utarbeide rutiner og tanker om temaer som er relevante for denne oppgaven.

Det er likevel relativt lenge siden disse barnehagelærerne, med unntak av en, har tatt sin utdanning. Barnehagelærerutdanningen har vært under utvikling og nyutdannede barnehagelærere vil kunne svare annerledes enn mine informanter har gjort. Det er også mulig å anta at det er forskjeller mellom hvordan en nyutdannet barnehagelærer jobber med vurdering og kartlegging og hva slags fagkunnskap de har om flerspråklighet sammenlignet med en barnehagelærer med en eldre utdanning. En av mine informanter har til tross for lang erfaring i yrket utdanning av nyere dato, og jeg har dermed fått innblikk i hvordan en barnehagelærer som har studert under rammene av den nye rammeplanen for barnehagelærerutdanningen svarer.

I denne oppgaven var målet å gå i dybden med få informanter. Hvorvidt utvalget er representativt er noe som kan diskuteres. Det er altså bare beskrivelsene av opplevelsene og erfaringene til mine informanter jeg kan si noe om. Styrken med dette utvalget er at alle har en lang erfaring i yrket og mye erfaring med barnegrupper med mange flerspråklige barn.

### **3.6 Bearbeiding og organisering av datamateriale**

#### **3.6.1 Transkripsjon av intervjuene**

Lydfilene fra de gjennomførte intervjuene dannet grunnlaget for den videre analysen. Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjuene strukturert på en måte som gjør dem bedre egnet for analyse (Kvale og Brinkmann, 2015). I tekstform blir det lettere å få oversikt over materialet. Transkripsjon fra lydopptak til tekst innebærer en rekke tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger. Det finnes ingen universell form eller kode for transkripsjon av forskningsintervjuer, men det er noen standardvalg som skal tas. Svarene på valgene vil avhenge av hva transkripsjonen skal brukes til, om den skal for eksempel brukes til en detaljert språklig analyse eller en konversasjonsanalyse, eller til en lettlest utgivelse av intervjupersonenes fortelling (ibid.) Et av valgene er hvorvidt intervjuene skal transkriberes i talespråkstil eller skriftspråkstil (ibid.). Jeg valgte å transkribere i skriftspråkstil på bokmål for å ivareta informantens anonymitet. Jeg transkriberte intervjuene rett etter intervjuene for å ha intervjusituasjonen så ferskt som mulig i minnet under transkriberingen.

#### **3.6.2 Analyse**

All kvalitativ analyse starter med en samling av rådata (Jacobsen, 2010). Rådataen er i dette tilfellet utskriftene fra de fire intervjuene. Intervjuene ble overført fra diktafon til datamaskin hvor jeg transkriberte intervjuene ordrett. Nøling og pauser ble nedskrevet som «eh...» mens lengre pauser uten lyd ble nedtegnet med prikker(...).

Etter at alle intervjuene var transkribert ordrett fra diktafonen ble det laget en oppsummering for hvert enkelt intervju. Oppsummeringen besto av spørsmålene som ble stilt samt et meningssammendrag av svarene. I tillegg ble opplysninger om tid for intervju og koden på hvem som ble intervjuet notert. Latter ble nedtegnet i klammer i teksten.

Jeg oppdaget at transkribering av intervjuene bød på uforutsette utfordringer. Forskjellene mellom tale og skrift kom godt frem i transkripsjonsprosessen. En semistrukturert intervju er en fleksibel samtale, og både intervjuobjektene og jeg snakket noen ganger i halve setninger. Vi forsto hverandre under intervjuet, men halve setninger førte til utfordringer ved transkripsjonen. På grunn av disse utfordringene måtte jeg i noen tilfeller begynne fortolkningsprosessen allerede under transkripsjonen og foreta en slags analyse underveis i transkripsjonen.

Etter transkriberingen satt jeg igjen med en stor mengde datamateriale, og det var behov for å bearbeide materialet. Det er flere fremgangsmåter for analyse av kvalitative data.

Fellestrekket hos alle er imidlertid den hermeneutiske sirkel der man jobber seg frem til en forståelse ved å veksle mellom å analysere deler av datamaterialet for så å se delene i en større helhet (Jacobsen, 2015).

Jeg valgte å benytte meg av innholdsanalyse av intervjuetekstene, ettersom en slik tilnærming gjør det mulig å dele opp intervjuetekstene for så å vurdere helheten i dem.

Første steget i innholdsanalyse er å beskrive materialet ved å skaffe seg oversikt over den innsamlede informasjonen (Jacobsen, 2015). Deretter systematiseres innholdet ved å forenkle datamaterialet og fremheve den informasjonen som er mest relevant eller interessant for oppgavens formål. Datamaterialet organiseres i kategorier slik at forskeren kan foreta sammenligninger. Jeg brukte de ulike temaene i intervjuguiden som analysekapitler.

Temaene i intervjuene var personlig erfaring og begrepsavklaringer, personlig kompetanse og opplevelse av egen kunnskap, vurdering av språkkompetanse, vurdering og kartlegging av flerspråklige, tiltak og henvisning og systemnivå.

Etter denne bearbeidingsfasen ble det laget et skjema der alle kategoriene ble koblet med sitater fra intervjuene. Et slik skjema gjorde det mulig å sammenligne intervjusvarene.

Ved analyse av datamaterialet kom jeg frem til kategoriene:

- Hvordan oppleves egen kunnskap og utdanningens betydning for arbeidet?
- Hvordan begrunnes kartleggingen og hva brukes dokumentasjonen til?
- Hvordan vurderes flerspråklige barn?
- På hvilket språk vurderes flerspråklige barn?
- Hva slags kartleggingsverktøy brukes og oppleves disse som egnet for arbeidet?
- Hvordan oppleves personalets kunnskapsnivå og kompetanseheving på systemnivå?

#### **4. Presentasjon av funn**

Denne masteroppgaven har som mål å undersøke hva som kjennetegner barnehagelæreres erfaringer med og kunnskap om vurdering av språkkompetanse hos flerspråklige barnehagebarn. Med dette prosjektet har jeg ønsket å bidra med noen refleksjoner rundt hva slags beskrivelser et utvalg barnehagelærere gir av sin egen praksis. Hva er viktig når de skal vurdere språkkompetanse hos flerspråklige barnehagebarn? Hva opplever de som utfordrende? Jeg ønsket å fordype meg i hvordan barnehagelærere tenker rundt dette temaet ettersom flerspråklighet vil fortsette i økende grad å prege deres arbeid. Jeg ønsket også å fordype meg i vurdering og kartlegging av flerspråklige ettersom jeg er selv straks ferdig utdannet og skal ut i arbeidslivet som logoped. I dette kapittelet blir funnene presentert i form av informantenes beskrivelser.

##### **4.1 Hvordan oppleves egen kunnskap og utdanningens betydning for arbeidet?**

Vurdering av barnehagebarns språkkompetanse er en del av barnehagelæreres arbeid og et sentralt begrep å definere i denne oppgaven. I kapittel 2 ble det argumentert for at barnehagelærerne er nødt til å forholde seg til en teoretisk definisjon av hva språk er for å kunne beskrive språkkompetanse. Alle barnehagelærerne i denne undersøkelsen definerer språkkompetanse utfra en multimodal tilnærming, der de nevner både «begreper», «språkforståelse» og «bøyingssystem» og «språkbruk», «det å forstå når og hvordan, for hvilke situasjoner passer det å prate på den måten», «du tilpasser deg etter hvilken gruppe du er i», «innhold, form og bruk» og «at barnet har både ordforråd men klarer å bruke språket relevant i forskjellige settinger». Ingen av barnehagelærerne nevnte i denne sammenheng hvorvidt de tenkte på språkkompetanse som en samling av første- og andrespråksferdigheter eller om de kun tenkte på det norske språket.

Viktigheten av at barnehagelærere har kunnskap om flerspråklighet og flerspråklig språkutvikling blir nevnt i forskningslitteraturen og mange offentlige styringsdokumenter og utredninger, som det ble gjort rede for i gjennomgangen i kapittel 2. Det er stor enighet om at kompetanse er en viktig faktor for språkarbeidet i barnehagen. Når det kommer til spørsmålet

om opplevelse av egen kunnskap om flerspråklig språkutvikling svarer tre av fire informanter «middels». En svarer at hun opplever at hun er «godt på vei». Hvordan de har opparbeidet denne kunnskapen er det vanskeligere å svare på. På spørsmålet om hvorvidt barnehagelærerne opplever at utdanningen deres gir et godt grunnlag for vurdering og kartlegging av flerspråklige barnehagebarn svarer kun en av barnehagelærerne at hun føler at utdanningen har gitt henne et godt grunnlag for vurdering og kartlegging av flerspråklige. To av barnehagelærerne svarer at det ikke var fokus på flerspråklighet da de tok barnehagelærerutdanningen og begge kunne tenkt seg mer kunnskap om flerspråklighet nå. Disse to barnehagelærerne beskriver at det under utdanningen var fokus på språkutvikling generelt, men ikke flerspråklighet spesifikt. En av barnehagelærerne med utdanning av nyere dato svarer «både ja og nei» og utdyper at hennes opplevelse er at det har vært fokus på flerspråklighet på det nye barnehagelærerstudiet, men at hun føler at man aldri kan få nok kunnskap. Likevel opplever hun at utdanningen har gitt et grunnlag som gjør at hun har tilstrekkelig kunnskap til å imøtekomme flerspråklige barn på riktig måte, med tanke på egne holdninger og kunnskap om språkutvikling og andrespråkutvikling. Tre av barnehagelærerne forteller at arbeidsgiveren har sendt dem på forskjellige korte kurs om språkutvikling, men at fokuset på disse kursene ikke har vært på flerspråklighet. Barnehagelærerne svarer at denne kursingen har gjort dem mer bevisste på språkkompetanse generelt, men ikke knyttet til flerspråklighet.

Når barnehagelærerne blir spurt hva slags erfaring de opplever at de har med vurdering av flerspråklige barnehagebarns språkkompetanse, tyder alles svar på at de opplever at erfaring med arbeid med et økende antall flerspråklige barnehagebarn fører til opplevelse av økt kunnskap om og interesse for temaet. En av barnehagelærerne svarer:

I de siste årene har vi jo hatt et økende antall barn med bakgrunn fra andre land og det har gjort at jeg har både tilegnet meg mer kunnskap om det og så har jeg blitt mer interessert i det.

#### **4.2 Hvordan begrunnes kartleggingen og hva brukes dokumentasjonen til?**

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2017b) krever at barnehagen dokumenterer arbeidsmåter og synliggjør at personalet reflekterer og ser kritisk på det pedagogiske arbeidet. En del av kartleggingsdebatten har tatt for seg hvordan barnehagelærere velger ut hvilke barn som kartlegges. På spørsmålet om hvilke barn som blir vurdert i henhold til språkkompetanse blir manglende deltakelse i lek og samlinger og barn der personalet opplever at det «kanskje er noe som burde vært på plass, som ikke har vært på plass» nevnt som årsaker til utvelgelse.

Barnehagelærerne svarer også at det er «mest av de som har to foreldre med et annet morsmål enn norsk» og barn som personalet har observert «mangler litt av kompetansen». Tre av fire barnehagelærere følger opp ved å nevne at ut fra det de er blitt pålagt, så vurderer de egentlig alle barn ved å bruke kartleggingsverktøyet TRAS på alle.

På spørsmålet om hvorfor barnehagelærerne tenker at språkkompetanse hos barn vurderes i deres barnehage, svarer en barnehagelærer at hvis det ikke er noen tydelige vansker hos barna så «brukes den ervervede kunnskapen til ingenting», men at testing med språkkartleggingsverktøy gjennomføres fordi at det kommer føringer fra øverste hold som gjør at barnehagelærerne er pålagt å gjøre det. Andre barnehagelærere sier at de opplever at vurdering av språkkompetanse er viktig både for at barna skal ha mest mulig utbytte av tiden i barnehagen, og at resultatet fra vurderingen kan brukes til å tilpasse innholdet i læringsaktiviteter, dele barnegruppen i mindre grupper og planlegge videre tiltak. Det blir også nevnt at barnehagelærerne er pålagt å gjøre en vurdering og vist til barns rettigheter til å bli fulgt opp. Videre forteller flere av barnehagelærerne at dokumentasjonen fra vurderingen og kartleggingen brukes også i foreldresamtaler to ganger i året. Noen tar også en ekstra språkvurdering hvis foreldrene ytrer bekymring rundt språkutviklingen. En av barnehagelærerne viser til litteratur om forskning om utviklingen av ordforråd ved treårsalderen. Med kunnskapen om denne forskningen som bakteppe føler hun at det er viktig å gjøre en vurdering av språkutvikling, ikke nødvendigvis for å teste barna, men for å sørge for at barna skal kunne henge med på leken, fungere sosialt og ha nok språkforståelse at de ikke faller utenfor når de begynner på skolen.

#### **4.3 Hvordan vurderes flerspråklige barn?**

Når en skal si noe om barnets språk, finnes det en rekke framgangsmåter å velge mellom: notater eller logg, observasjoner, lyd- og videoopptak og samtaler – og en kombinasjon av disse. I tillegg finnes det språktester, som kan være standardiserte og ikke-standardiserte, normerte og ikke-normerte. Flere av barnehagelærerne svarer at deres vurderingspraksis ikke påvirkes av om barnet er flerspråklig eller ikke. I slike tilfeller er språkvurdering ifølge informantene ensbetydende med kartlegging med TRAS-skjemaet som er beregnet på enspråklige norskspråklige barn. Barnehagelærerne svarer at selv om de ikke skiller mellom en- og flerspråklige i vurderingsprosessen, bruker de i tolkningen av vurderingen og kartleggingen skjønn og tar hensyn til at barnet er flerspråklig, selv om selve gjennomføringen av vurderingen og er lik for alle barn. Noen tilpasser vurderingen ved for eksempel å telle med ord som egentlig



ikke er riktig, så lenge de er meningsbærende og at de «er ment for å være noe og at de sier det gjentatte ganger i riktig setting». En barnehagelærer sier at hun ikke tror at hun «ser med andre øyne» når hun tester og kartlegger flerspråklige barn, men at hun har «en annen forståelse hvis noen har lavere språkkompetanse» og at man «kanskje kan relatere det til at de lærer flere språk samtidig». Også en annen barnehagelærer svarer at prosessen er «ganske lik» for enspråklige og flerspråklige barn:

Det kan hende at vi skulle gjort noe ulikt, men i praksis, sånn som vi gjør i dag i hvert fall, så er det egentlig å gjøre det på samme måte.

Som en del av beskrivelsen av egen kartleggings- og vurderingspraksis svarer en av barnehagelærerne at hun opplever at man må bruke skjønn når man tester og at hun ikke bare kan se svart-hvitt på resultatene av testene ettersom «du vet at det er en del ting du ikke får frem når de føler seg testet». Også en annen barnehagelærer opplever at barna kan trekke seg tilbake hvis de føler seg testet og at man må prøve flere ganger. Alternativt har hun valgt å møte barnet i fri lek med tilsvarende oppgaver og spørsmål.

Pedagogisk dokumentasjon skal være et kollektivt arbeidsverktøy som bygger på felles refleksjoner. Samarbeid med andre ansatte på avdelingen for å få et samlet inntrykk av flerspråklige barns språkkompetanse ble nevnt av flere av barnehagelærerne. For alle var det nyttig å kunne rådføre med andre voksne som kjenner barnet. Dersom det var ansatte i barnehagen med samme morsmål som barnet, trakk noen av barnehagelærerne frem at de innimellom hadde benyttet seg av sjansen til å spørre om disse kunne hjelpe.

Alle informantene trekker frem samarbeid med foreldrene til flerspråklige barn som viktig og nyttig. Barnehagelærerne forteller at de alltid har samtale med foreldre til flerspråklige barn og hører med dem hvilket språk (eller eventuelt hvilke språk) barnet snakker hjemme og hvilke språk det snakkes hjemme, og at foreldrene blir bedt om å skrive ned hva barnet sier på morsmålet slik at barnehagelæreren kan få et samlet inntrykk av barnets språkkompetanse. En barnehagelærer beskriver sin vurderingspraksis ved å fortelle at hun i begynnelsen av en vurderingsprosess først tar en gjennomgang i tankene over barnets ordforråd og ber foreldrene skrive ned hvilke begrep barnet bruker hjemme og på hvilket språk før hun begynner med språkkartleggingsverktøy.

Barnehagelærerne forteller at den største utfordringen ved vurdering og kartlegging av flerspråklige barnehagebarn er å få barna til å forstå det de faktisk blir spurt om og at barnehagelærerne føler at kunnskapene til barna ikke kommer frem. En barnehagelærer forteller at hun ofte sitter igjen med et inntrykk av at et barn kanskje kunne ha forstått oppgaven, men fordi at det blir testet på det språket det kan minst, forstå det ikke hva barnehagelæreren spør om. En liknende erfaring kommer frem i flere av svarene. En av barnehagelærerne svarer at den største utfordringen er at hun føler det motsatte, altså at hun ikke forstår hva barnet sier, og at hun «sitter der og er litt redd for at man misforstår eller ikke kan møte barnet riktig». Den samme informanten forteller også at hun er redd for å ikke gi barnet nok anerkjennelse for noe det kan fordi at hun ikke forstår hva det sier eller at hun ikke legger merke til hvor kompetent barnet faktisk er:

Rett og slett misforståelser og at barnet kanskje ikke får den responsen som det fortjener, som det skal ha, for å føle at det mestrer.

En annen barnehagelærer beskriver sin største utfordring slik:

Den største utfordringen er vel at jeg bare kan sjekke på norsk. Som veldig ofte vil være det språket de er dårligst på.

En av barnehagelærerne forteller at hun egentlig foretrekker å ikke kartlegge flerspråklige barns språkkompetanse, men ettersom hun er pålagt å gjøre dette, tenker hun at:

Det [den største utfordringen] er egentlig systemet som pålegger oss å gjøre ting som egentlig ikke hører til et moderne samfunn. Hører i hvert fall ikke til de retningslinjene som står i mange dokumenter og fagbøker...Det er ikke slik vi skal møte flerspråklige barn [...] At jeg blir litt sånn negativ i forhold til det som kommer fra øverste hold. For det er så fokusert på majoriteten og bare på det norske språket...Det liksom...strider med mine holdninger, rett og slett.

På spørsmålet om det på deres arbeidsplasser finnes felles retningslinjer for vurdering av språkkompetanse og kartlegging av flerspråklige barns språkkompetanse svarer barnehagelærerne at de har et inntrykk av at vurderings- og kartleggingsprosessenes gjennomføring er ulik på alle avdelingen, men en av barnehagelærerne beskriver også en delingskultur, hvor de ansatte på tvers av avdelingene hermer etter hverandre og inspirerer hverandre. En annen svarer at hennes erfaring er at praksisen er ulik ettersom alle barnehagelærere handler ut fra deres egen kompetanse og egne kunnskaper og holdninger. En av barnehagelærerne svarer at hun tror at praksisen er noenlunde lik ettersom alle bruker samme skjemaer og tester som ledd i dokumentasjonen i tillegg til at de har hatt felles kursing.

Ettersom alle barnehagelærerne nevner TRAS, som har et klart forebyggende pedagogisk perspektiv, er det interessant å undersøke hvorfor de har valgt å sette i gang tiltak for noen av barna etter en vurdering av språkkompetanse og eventuell språkkartlegging. Ettersom oppgavens tema er flerspråklige barn, ble barnehagelærerne spurt om hva den vanligste grunnen for å iverksette språktiltak for flerspråklige barnehagebarn er. Når barnehagelærerne ble spurt om dette svarer de fleste at det er «ordforråd», «ordforståelse», «de har få begrep» eller at «de blir veldig begrenset i hva de kan delta i». En barnehagelærer nevner fokuset på majoritetsspråket:

At de ikke kan snakke norsk. Dessverre. Det er jo det eneste vi er opptatt av. Vi må lære dem, og det er den myten, ikke sant, at vi må lære dem norsk fortest mulig før de begynner på skolen, men det skjer ikke...Språket utvikler seg ikke fortest mulig, fordi vi vil det.

Når barnehagelærerne blir spurt, hva den vanligste grunnen til at flerspråklige barn har blitt henvist videre til pedagogisk-psykologisk tjeneste, blir språkforståelse, pragmatikk og mangelen på begreper nevnt, i tillegg til atferdsvansker og emosjonelle vansker. En av barnehagelærerne trekker frem usikkerheten knyttet til om det er en språkvanske eller om flerspråkligheten spiller en rolle:

Det har vært mangel på begrep og at man er litt usikker på om de forstår, men da har det ofte vært litt sånn at det har vært litt vanskelig å vite kanskje om det skyldes at de er flerspråklige eller om det her er egentlig såpass ille at dette ville vært en utfordring selv om de vokste opp med bare ett språk.

En annen sier at hun opplever at de flerspråklige barna hun har henvist har i tillegg hatt andre, ikke-språklige, vansker:

Da har de barna også hatt noen andre vansker, ikke bare det med språket. Det har vært da andregrunner også til bekymring.

En barnehagelærer forteller at hun aldri har henvist et barn som kun har norsk som morsmål, men hun legger til at spørsmålet er vanskelig å svare på ettersom hun i økende grad har ansvar for barnegrupper med stort sett kun flerspråklige barn.

#### **4.4 På hvilket språk vurderes flerspråklige barn?**

Alle fire barnehagelærere opplyser at de vurderer barna kun i og på norsk. For de fleste er begrunnelsen at norsk er det eneste språket de selv kan, men mangelen på egnede kartleggingsverktøy blir også trukket frem. Noen av barnehagelærerne har prøvd å få en

flerspråklig kollega, som snakker samme språk som barnet, til å for eksempel lese en bok med barnet på morsmålet og se om denne klarer å si noe om barnets språkkompetanse på førstespråket, men også der kan det bli en hindring hvis barnet ikke kjenner vedkommende fra før.

En barnehagelærer referer til en problemfokuset holdning og fokuset på andrespråket og sier:

Det første spørsmålet som stilles når barn som har bakgrunn fra andre land begynner hos oss er, kan de snakke norsk. Ingen spør om deres morsmålskompetanse eller kulturelle bakgrunn. Eller styrker og sterke sider. Det er ikke det man er opptatt av.

Ved spørsmål om hvorvidt de samler informasjon om barnets førstespråk, svarer alle fire informantene bekreftende og nevner foreldrene som viktige kilder for opplysninger. På spørsmål om hvorfor barnehagelærerne tenker at det er viktig å skaffe opplysninger om barnets morsmål, svarer en:

Fordi det er viktig å vite om de kan morsmål, altså språk generelt, da. At det ikke bare er norsken...hvis begge språk hadde hengt igjen, for eksempel.

En annen barnehagelærer begrunner valget med å innhente informasjon om barnets beherskelse av førstespråket ved å fortelle at hun gjør det for å hjelpe barnet og for å møte barnet bedre gjennom gjensidig forståelse. På samme spørsmål svarer en annen barnehagelærer:

Jeg tenker at det er jo litt viktig fordi hvis vi henviser videre for at «her er det dårlig språkforståelse eller dårlig språkutvikling» og så viser det seg at barnet kanskje er over gjennomsnittlig god på morsmålet, at det bare ikke har lært seg norsk så godt fordi at det ikke har gått i barnehage så lenge, så blir det jo feil. Altså det er jo ikke noe spesifikke språkvansker eller...du har bare ikke møtt norsk før.

En barnehagelærer sier at hun er veldig opptatt av å finne ut hvordan barnet snakker morsmålet/morsmålene og at hun spør foreldrene eller bruker det hun har av verktøy tilgjengelig i barnehagen for å skaffe opplysninger om barnas morsmål:

Jeg synes at det er viktig [å skaffe informasjon om barnets morsmål] hvis vi skal se på barnet som subjekt, så har det mye med identitetsskapning...[...] Jeg ser rett og slett på de barna som styrker. For hele barnegruppa.[...] Og derfor synes jeg at det skal synes på de voksne at de har både kompetanse om og interesse for andre språk og kulturer og religioner.

Alle fire barnehagelærere gir uttrykk for at de er opptatt av at en vurdering av et barns språkkompetanse i teorien må inkludere en flerspråklig dimensjon, men det er usikkerhet knyttet til hvordan dette kan gjøres i praksis.

#### **4.5 Hva slags kartleggingsverktøy brukes og oppleves disse som egnet for arbeidet?**

Hos to av informantene som jobber med yngre barn, ble observasjon i naturlige settinger trukket frem som viktig del av vurderingspraksisen. En av disse sier at for henne handler det om å være nær barna i hverdagssituasjoner og at man ikke bare kan be barn om å «sette seg ned og prestere». Hun forteller videre at hun setter av god tid over flere dager og ser an situasjonen for å bestemme om hun har fått den informasjonen hun trenger. Alle barnehagelærere oppgir at de bruker ulike kartleggings- eller observasjonsverktøy i arbeidet med flerspråklige barn. Alle fire forteller at de bruker TRAS. Alle bruker et TRAS-skjema som er utviklet for enspråklige barn med norsk som morsmål. Det finnes også et TRAS-skjema uten aldersinndeling, som er ment for observasjon av flerspråklige barns språkutvikling, men barnehagelærerne sier at de ikke har tilgang til dette. I tillegg bli kartleggingsverktøyene EVA<sup>4</sup> og MIO<sup>5</sup> brukt av noen av informantene og noen lager ordlister som en del av vurderingen. Om hvordan kartleggingsverktøyene blir brukt, forteller en barnehagelærer at hun observerer litt først og bruker TRAS «for å sjekke om det er mye hull». En annen barnehagelærer forteller at hun ikke liker praksisen med å vurdere flerspråklige barn, men sier at hun sjekker ordforråd og om barnet har begynt å bygge setninger, og vurderer «morfologi og grammatikken». I dette arbeidet bruker hun kun TRAS. Den samme informanten forteller videre at hennes erfaring er at praksisen på hennes arbeidsplass er at de fleste barn med flerspråklig bakgrunn egentlig ikke kartlegges på den måten i det hele tatt, og at TRAS ofte ikke blir fylt fordi at man venter til barnet begynner å tilegne seg norsk. Dette synet støttes av en av de andre barnehagelærerne:

Så nå gjør vi kanskje litt sånn som vi tilpasser, for eksempel på min avdeling, hvor det kun er flerspråklige barn, så har ikke jeg pleid å fylle ut TRAS på foreldresamtalen når de fyller [X]<sup>6</sup> år fordi da synes jeg ofte at det ser så hullete ut og så blir det bare negativt for foreldrene og så stresser de helt unødvendig.

---

<sup>4</sup> EVA er en språkkartleggingstest til vurdering av språkforståelse hos barn i alderen 2-2,5 år. EVA er utformet som en pekebok og består av tre deler. Del 1 er beregnet til forståelse av ord, del 2 undersøker bruken av språkløyer og del 3 handler om setningsoppbygging.

<sup>5</sup> MIO (Matematikken Individet og Omgivelsene) er et observasjonsmaterieell utviklet av Senter for Atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger og Sørlandet Kompetansesenter til bruk i barnehagen hvor barns matematiske utvikling i aldersgruppen 2-5 år observeres. Materiellet består av et observasjonsskjema og en håndbok.

<sup>6</sup> Alderen er utelatt som et forsøk på å verne om identiteten til informanten.

På spørsmålet om hvorvidt barnehagelærerne opplever at de tilgjengelige kartleggingsverktøyene gir dem de svarene de trenger for å vurdere flerspråklige barn oppgir barnehagelærerne at de føler at de ikke helt får oversikt over språkkompetansen til flerspråklige barn med de kartleggingsverktøyene som de har tilgjengelig. Noen av informantene svarer at det hadde vært fint hvis man hadde et annet kartleggingsverktøy å spille på, gjerne et som var rettet mot flerspråklige. En barnehagelærer forteller at hun har diskutert kartleggingsverktøy med kollegaene og at mange opplever at noen av feltene ikke gir de svarene som man forventer og at noen av spørsmålene er unødvendige eller dårlig formulert. En barnehagelærer oppgir at hun føler at kartleggingsverktøyene er litt for generelle for å vurdere flerspråklige barn og sier at de gjerne kunne vært mer spesifikke.

#### **4.6 Hvordan oppleves personalets kunnskapsnivå og kompetanseheving på systemnivå?**

På spørsmålet om hvordan barnehagelærerne opplever det øvrige personalets kunnskapsnivå når det gjelder flerspråklig språkutvikling og vurdering av språkkompetanse hos flerspråklige barn forteller barnehagelærerne at de opplever at personalets kunnskapsnivå er ulikt og at på grunn av dette er det ikke alle som kan vurdere barna på samme måte. Når barnehagelærerne blir spurt hva de tror at denne ulikheten kommer av refererer de til ulik kursing, forskjeller i utdanningsnivå og egenskaper og kunnskaper om språk hos den enkelte ansatte. En av barnehagelærerne forteller at hun tenker at det varierer veldig ut fra hvilken stilling personen har og hva slags utdanning man har. Hun tenker at assistenter uten relevant utdanning «er veldig prisgitt hvilke kurs de får gå på eller om de får veiledning» og opplever at kunnskapsnivået «spriker veldig». En annen barnehagelærer svarer:

Det er dessverre ikke noe å skryte av. [...] Det er kanskje ikke så rart, når det er den forvirringen, både i det politiske og utdanningssystemet, og rundt omkring, og det er ikke rart at personalet er forvirret.

Hun forteller at hun tenker at treghet i det politiske systemet og utdanningsinstitusjoner gjør at det tar veldig lang tid før nye planer blir implementert. Men hun peker også på fokuset på andrespråket som en mulig forklaring:

Og så ikke minst det fokuset på assimileringsspraksisen som vi har, at «bare lær dem norsk og ferdig med det». Det er ikke rart folk ikke har nok kompetanse.

Når barnehagelærerne blir spurt hvilken kompetanse arbeidsgiveren har gitt dem for å kunne ivareta arbeidet med vurdering av språkkompetanse hos flerspråklige barnehagebarn svarer to av barnehagelærerne at den kompetansen de har fått i form av kursing handler om

majoritetsspråket og at tilbudet fra arbeidsgiverens side «dessverre ikke har hatt fokus på flerspråklig språkutvikling».

På spørsmålet om hvorvidt det har vært fokus på kompetanseheving angående flerspråklige barns språkutvikling på arbeidsplassen, svarer en av barnehagelærerne at hun opplever at det ikke har vært spesifikt fokus på det å være flerspråklig, men at det har vært fokus på og kursing om språkkompetanse generelt. To barnehagelærere forteller at arbeidsgiveren har sendt dem på språkkurs, uten å nevne om dette har handlet om flerspråklighet eller språk generelt, og at de føler at deres arbeidsplass har satset mye på kursing om språk. En av barnehagelærerne avviser at det har vært kompetanseheving og sier at det har kun har vært «fokus på assimilering fra arbeidsgiverens side».

## **5. Diskusjon av resultater**

I denne delen vil jeg diskutere funnene fra analysen og drøfte disse opp mot teorien som er presentert. Jeg trekker frem det informantene sier om sine egne erfaringer og kunnskaper samt deres opplevelse av relevante forhold på systemnivå, og hvordan dette kjennetegner hvordan de jobber, og drøfter dette opp mot relevant teori.

### **5.1 Profesjonskunnskap**

Profesjonskunnskap kan forstås på ulike måter. I følge Grimen (2010) vil en profesjonsutøver ha behov for både praktisk og teoretisk kunnskap for å utøve sin profesjon på en god måte. Lauvås og Handal (1999) beskriver profesjonskunnskapen som spesialisert, objektiv, fast avgrenset, vitenskapelig og standardisert. Et sentralt spørsmål i profesjonslitteraturen er hvem som skal bestemme hva som skal være profesjonsutøvernes kunnskapsgrunnlag og oppgaver. Dette kan være profesjonsutøverne selv, myndighetene eller samfunnet som skal motta tjenestene (Fauske, 2008; Granlund, Mausesthaugen & Munthe, 2011; Grimen 2008 i Angelo 2016)

Alle barnehagelærernes som er intervjuet i denne undersøkelsen svarer at de beskriver sin kunnskap om flerspråklig språkutvikling som enten «middels» eller «godt på vei». Forfatterne av en kartlegging av språkarbeidet i barnehager i Groruddalen (Oxford Research, 2018) har blant annet spurt sine informanter om hva slags kompetanse de mener at de har om kartlegging av flerspråklige barnehagebarn, og i analysen av svarene påpekes det at selv om de pedagogiske lederne mener at de har høy kompetanse når det gjelder kartlegging av flerspråklige

barnehagebarn, betyr ikke det nødvendigvis at kompetansen er relevant eller blir fulgt opp i praksis. I denne undersøkelsen er fokuset på barnehagelærernes egne erfaringer og beskrivelser og deres svar får fortelle om nettopp det. Det er likevel et relevant og interessant forhold forfatterne fra Oxford Research stiller spørsmål ved.

Ifølge Alstad (2013) kan mange av vilkårene for barnehagen som språklæringsarena knyttes til barnehagelærers andrespråksdidaktiske profesjonskunnskap. Noe av bakgrunnen for revideringen av rammeplanen for barnehagelærerutdanningen var at barnehagelærerutdanningen tidligere ikke inkluderte flerspråklige og flerkulturelle perspektiver (ibid.). To av fire informanter i denne undersøkelsen svarer at de ikke opplever at utdanningen ga dem nok fagkunnskap om flerspråklighet til at de føler at de har et godt grunnlag for vurdering av flerspråklige barn. Den av informantene som hadde utdanning av nyere dato var den eneste som hadde hatt flerspråklighet som tema under barnehagelærerutdanningen. Den nåværende barnehagelærerutdanningen består av tverrfaglige emner som skal gjenspeile de ulike kunnskapsområdene i rammeplanen (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012), mens flerspråklige perspektiver tidligere var fraværende. Rammeplanen for barnehagelærerutdanningen kan sies å garantere for en viss felles kunnskap blant alle som har fullført utdanningen, men utdanningsinstitusjonene har fortsatt noen valgmuligheter. Alstad (2013) viser til at arbeid med språk alltid har vært en del av utdanningen. Men ettersom inkluderingen av flerspråklighet og flerkulturelle perspektiver i læreplanen er av nyere dato, er det trygt å anta at «språk» i den tidligere barnehagelærerutdanningen refererte til norsk språk. Ifølge den nåværende rammeplanen for barnehagelærerutdanning skal kandidaten altså etter endt utdanning ha kunnskap om flerspråklighet (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012 § 2):

[Kandidaten] har bred kunnskap om barns språkutvikling, flerspråklighet, sosiale, fysiske og skapende utvikling og gryende digitale-, lese-, skrive- og matematikkferdigheter.

Sandvik og Spurkland (2012) argumenterer for at felles terminologi i barnehagen er viktig for å oppnå felles forståelse av fenomener. For Sandland og Spurkland er det å ta i bruk et etablert kartleggingsverktøy et argument for å være sikker på at en snakker om det samme fenomenet i den samme terminologien. Jeg er enig med Sandvik og Spurkland om at felles referanserammer er viktige i profesjonssammenheng, men jeg vil også argumentere for at et felles kunnskapsgrunnlag om relevante temaer og spesielt kunnskap språk, språklæring og flerspråklighet, som man utarbeider gjennom utdanning og kompetanseøkning, også kan føre



til felles forståelse og terminologi. Et ønske om mer kunnskap om barns språk og språkopplæring i barnehagen, inkludert språklig og kulturelt mangfold var noe av grunnen til at Kunnskapsdepartementet nedsatte et utvalg, som utarbeidet en ny rammeplan for barnehagelærerutdanningen.

I og med at det ikke finnes en fasit når det gjelder utforming av arbeidsmåter for språkarbeid i barnehagen, avhenger valg av metoder av hva slags kompetanse som finnes i personalgruppen (Kunnskapsdepartementet 2009). Grunnlaget for arbeidet med barns flerspråklige utvikling og læring vil i tillegg til personalets fagkunnskap ligge i personalets og spesielt barnehagelærernes tilnærming til mangfold: deres holdninger, kunnskaper og ferdigheter innenfor flerspråklighet (ibid.).

I undersøkelsene sine har Pihl (2005, 2010) analysert hvordan den etniske relasjonen mellom vurderende (sakkyndig) instans og eleven virker inn på vurdering av minoritetslevers ressurser, kompetanse og læreversker. Hun skriver at en sakkyndig instans vil i utgangspunktet være etablert på den dominerende etniske gruppens språklige og kulturelle premisser. Et sentralt spørsmål er hvordan dette virker inn på utøvelse av profesjonelt skjønn og dømmekraft i møte med elever med andre språklige og kulturelle forutsetninger. Som et eksempel refererer en av informantene i undersøkelsen i denne oppgaven flere ganger til etnisitet i sine svar, som i «hvilke barn som i, om det er etnisk norske eller om de har foreldre med [...]» og «sånn at hvis det er manglende språkkompetanse, så setter vi inn tiltak uavhengig av etnisitet». Pihl skriver at historisk kunnskap er viktig, i tillegg til bevissthet om overgrep mot etniske minoriteter i Norge som har funnet sted i fortiden og grunnlaget for dette, ettersom disse kan danne en kunnskapsmessig basis og gi handlingskompetanse i møte med nye etniske minoriteter og uforutsette situasjoner som oppstår i den forbindelse (Pihl 2002).

## **5.2 Kunnskap om hvordan og hvorfor språkkompetanse vurderes**

I vurderingen av språkkompetanse er det helt nødvendig å vite hva en skal se etter, hva en skal observere og hvorfor (Sandvik & Spurkland 2012). Hvis man tenker tilbake til Grimes definisjonen av profesjonskunnskap, så må barnehagelæreren som profesjonsutøver ha både praktisk og teoretisk kunnskap for å kunne utøve sin profesjon på en god måte. Barnehagelærerne i denne undersøkelsen uttrykker at de ikke opplever at de har fått tilgang til den teoretiske fagkunnskapen om temaer som er relevante i vurdering og kartlegging av flerspråklige barn gjennom utdanning eller kursing i regi av arbeidsgiveren. Når

barnehagelærerne likevel vurderer sin kunnskap om flerspråklig språkutvikling som «middels» eller «godt på vei» kan dette tyde på at deres praktiske erfaring gjennom arbeid med et økende antall flerspråklige barnehagebarn over tid gir dem en opplevelse av kunnskap og kompetanse. Barnehagelærerne gir altså i hovedsak uttrykk for at deres kunnskap om hvordan de skal vurdere og kartlegge flerspråklig barnehagebarn består av en blanding av den teoretiske kunnskapen om enspråklige barns språkutvikling de har fått under barnehagelærerutdanningen i tillegg til kursingen med fokus på majoritetsspråket i regi av arbeidsgiveren på den ene siden og den praktiske erfaringen de har opparbeidet seg gjennom arbeid med flerspråklige barnehagebarn på den andre siden.

Mange barnehager setter i gang språkbobservasjoner for å utforme videre språktiltak og arbeide med enkeltbarn og i noen tilfeller pålegger kommunen barnehagen å kartlegge med et bestemt verktøy. I forskningslitteraturen og offisielle styringsdokumenter understrekes hvor viktig det er at pedagogen har gjort refleksjoner om hvorfor en observerer og vurderer. Mulige grunner til observasjon og vurdering av språk kan være at man ønsker å dokumentere barns språkutvikling, å gjøre personalet bevisst om barnas fremgang eller bli klar over hvordan en kan jobbe med språkmiljøet (Sandvik & Spurkland). På spørsmålet om hvorfor barnehagelærerne opplever at språkkompetansen til barn i deres barnehage blir vurdert, trekker de fleste frem årsaker som at barnehagelæreren ønsker å sørge for sosial fungering eller at barnet får utbytte av læring i barnehagen. Også barnehagelærerens egen mulighet til å planlegge organisering og tilpasning av aktivitetene på avdelingen (f.eks. dele i mindre grupper) blir nevnt. Kun en av informantene nevner eksplisitt at hun bruker informasjonen fra vurderingen til å utarbeide videre tiltak. En informant svarer også at hennes erfaring er at vurdering av språkkompetanse stort sett skjer bare fordi at det er en del av det pålagte dokumentasjonsarbeidet i barnehagen. Hun opplever at resultatene fra en slik vurdering ikke har noen betydning eller konsekvenser, spesielt hvis man ikke finner noe veldig avvikende.

Pedagogisk dokumentasjon brukes ulikt og i ulikt omfang ute i barnehagene (Sandvik & Spurkland, 2012). Det er viktig å tenke over om dokumentasjonen brukes til pedagogisk utvikling eller om resultatet av dokumentasjonen kun forblir det som Sandvik og Spurkland (ibid.) kaller «ureflekterte minner». Sandvik og Spurkland refererer til Åberg og Lenz Taguchi (2006), som skriver at dokumentasjonen aldri må forbli en oppsamling av hendelser og at hvis dokumentasjonsarbeidet skal lede barn og voksne fremover, må pedagogene ikke bare samle

på hendelser, men ta et steg videre og bruke resultatene fra dokumentasjonsarbeidet til refleksjon og legge denne refleksjonen til grunn i videre arbeid:

Det er refleksjonen som danner grunnlaget for utviklingen av arbeidet og en reflekterende holdning til praksis forutsetter et verktøy. (ibid.)

Noe av grunnen til at man kartlegger språket til barnehagebarn er at dokumentasjonsarbeidet skal lede til videre tiltak og gi rammer for språkarbeidet. Kun en av informantene begrunner kartleggingen ved å si at dette gir henne muligheten til å utforme videre tiltak hvis behov, men når barnehagelærerne blir spurt hva den vanligste årsaken til at det settes i gang språktiltak for flerspråklige barn er, trekker mine informanter frem mangelen på begrep, ordforråd og ordforståelse i tillegg til at «barnet ikke snakker norsk». Det er implisitt at disse begrunnelsene bygger på at barn ikke har det som oppleves som tilstrekkelige språkkunnskaper på norsk. Til tross for at alle informantene har opplyst at de er opptatte av å skaffe informasjon om barnets beherskelse av morsmålet, så er inntrykket mitt, basert på deres intervjuer, at når det vurderes om barnet har behov for videre språktiltak, blir ikke denne informasjonen om morsmålet trukket inn i vurderingen. Et gjennomgående trekk ser ut til å være at barn med flerspråklig bakgrunn likevel blir vurdert med utgangspunkt i hva man ville forventet av barn som har norsk som eneste morsmål og hvis barnet ikke når opp til et tilnærmet aldersadekvat nivå for enspråklige norske barn, så må det settes inn andrespråkstiltak.

Jensvoll (2015) foreslår i sin masteroppgave – når det gjelder bruken av TRAS – at barnehagene i mye større grad bør ha fokus på hva resultatene sier om deres eget arbeid og hva de skal gjøre med det for å bedre eget språkmiljø. Ifølge Jensen bør kartleggingen av barn forplikte de fagansvarlige til handlinger «i form av forbedrende tiltak for barnet eller barnegruppa».

### **5.3 Fokus på andrespråket**

Informantene i denne undersøkelsen uttrykker altså at informasjon om språkutvikling på morsmål er viktig, men at det i praksis likevel blir slik at barna blir vurdert i og på norsk. Kunnskapsdepartementets ekspertutvalg konstaterer det som også kommer frem i denne undersøkelsen, nemlig at kartleggingen i barnehagen i hovedsak vil gjelde norskferdigheter. Men ekspertutvalget understreker også at kartlegging av norskferdigheter kan gi signaler om at morsmålet ikke er viktig, og sier at det er sentralt både for barnehagemyndigheter og barnehagen å overveie hvordan slike signaleffekter kan motvirkes. Ekspertutvalget understreker at det at utvalget er bekymret for et for sterkt fokus på norsk, selvfølgelig ikke

betyr at det er uvesentlig om barna lærer norsk (ibid.). Ifølge Pesch (2017) innebærer det tydelige fokuset på norsk at morsmålet ikke tillegges en egen verdi og kun anses som verdifull dersom det har betydning for barnets utvikling av norsk. I Kunnskapsdepartementets *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold* (2009) videreføres denne tanken:

Foreldre, barnehageansatte, lærere og politikere er opptatt av at barn med minoritetsspråklig bakgrunn skal beherske det norske språket, slik at de kan nyttiggjøre seg av innholdet i barnehagen og opplæringstilbudet i skolen på en god måte. Det er derfor viktig å etablere en forståelse i barnehagen om at morsmålet har en sentral rolle i barnets utvikling i norsk som andrespråk.

Flere av informantene bekrefter at det er kun majoritetsspråket det blir fokusert på, både i kartleggingen og språkarbeidet. En av barnehagelærerne beskriver at det råder en assimileringspraksis i barnehagens møte med flerspråklige barnehagebarn<sup>7</sup>. Ifølge en annen barnehagelærer har hun ikke «så mye fokus på dette med flerspråklighet fordi etnisk norske kan også ha språkvansker, så det er ikke det fokuset vi har hatt. Det fokuset jeg har med de som er flerspråklige på avdelingen det er at vi oppfordrer foreldrene til å prate morsmål». Kunnskapsdepartementet slår fast i rapporten *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager* (2011) at det er fokus på minoritetsspråklige barns språkutvikling på norsk og at mange ikke ser morsmålet som viktig. Ekspertutvalget konstaterer at dersom en ikke har erfaringer med eller fagkunnskap om morsmålet betydning for flerspråklige barn, kan en lett komme til å se bort fra dette språket, og kanskje til og med tro at det kan skade norsklæringen:

Det er vesentlig å formidle kunnskap om hva morsmålet betyr for barna, ikke minst i forbindelse med språkkartlegging.

(Kunnskapsdepartementet, 2011)

Tidligere i kapittel 2 ble forholdet mellom språk og identitet diskutert og hvordan språk er knyttet til barnets opplevelse av seg selv. Da er det også nyttig å reflektere over hvordan barnets språk blir møtt av barn og voksne i barnehagen. Personalets holdninger og de signalene de sender til barnet og andre i barnehagefellesskapet er viktig. Hvis et barn blir møtt med en holdning om at han «ikke har språk» eller «ikke forstår», vil dette påvirke hans mestrings- og læringsmuligheter i barnehagen. Det er de voksne som synliggjør hva som sees på som

---

<sup>7</sup> Assimilering som tilnærming står i motsetning til det som Rammeplanen for barnehagen sier om mangfold og gjensidig respekt. I rammeplanen understrekes det at «Barnehagen skal bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

verdifullt i barnehagen og fungerer som viktige rollemodeller i utviklingen av et støttende og inkluderende fellesskap der språklig mangfold blir sett på som ressurs (Kunnskapsdepartementet 2009). Dette uttrykte også en av informantene i denne undersøkelsen:

Jeg synes at det er viktig hvis vi skal på barnet som et subjekt, så har det mye med identitetsskaping...så jeg ser rett og slett på de barna som styrker. For hele barnegruppa. Og derfor, så derfor, så sies det jo at de norske barn som går i barnehage med mange flerspråklige, det skal synes på de barna. Og det synes jeg at også skal synes på de voksne at de har både kompetanse og interesse for andre språk og kulturer og religioner og alt.

Sandvik og Spurkland (2012) mener at kartlegging av barns språkferdigheter bør gjøres utfra et positivt og helhetlig syn på barnet. Mange kartleggingsprosedyrer er basert på en norm eller standard for det som regnes som vanlige ferdigheter for et gitt alderstrinn og i en kartlegging settes enkeltindividene og deres prestasjoner opp mot denne normen (ibid.). Hvis flerspråklige barn beskrives ut fra en på forhånd etablert norm, kan man risikere at normen for språkutviklingen blir etablert ut fra enspråklige barns ferdigheter og sider ved flerspråklige barns språkkompetanse og språkutvikling kan blir oversett ettersom de ikke er i stand til å vise disse fram på andrespråket sitt (ibid.). Barnehagelærerne i denne undersøkelsen uttrykte bekymring for at de opplever at barn ikke får vist hva de mestrer og at barnehagelærerne ofte sitter igjen med en følelse av barnet egentlig kunne ha mestret noe hvis de hadde forstått spørsmålet eller oppgaven.

#### **5.4 Involvering av foreldre**

Selv om foreldre og foresatte ofte ikke innehar fagkunnskaper om språk og vil ofte mangle en terminologi å snakke om barns språk på, er de viktige kilder til kunnskap om barnets språkbruk hjemme og hvilken kompetanse det har i morsmålet (Sandvik & Spurkland 2012). I barnehagesammenheng understreker rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2017b) barnehagelovens (2005) bestemmelser om samarbeid med foreldre. Undersøkelsen i denne oppgaven viser at i vurderingen av språkkompetanse hos flerspråklige barn oppleves konsultasjon og dialog med foreldrene som nyttig og viktig ettersom disse ofte er den eneste kilden til informasjon om flerspråklige barns førstespråk og språkbruk hjemme. På spørsmålet om hvorvidt de henter inn opplysninger om barnas kompetanse på morsmålet, svarer alle barnehagelærerne at det er foreldrene som er den viktigste kilden til denne kunnskapen. Noen av barnehagelærerne nevner at de også har konsultert flerspråklige ansatte (assistenter,

fagarbeidere) med samme morsmål som et barn i barnehagen hvis de har hatt spørsmål om et flerspråklig barns morsmål. Det er viktig at barnehagelæreren skaffer seg en oversikt over et flerspråklig barns morsmål, blant annet for tidligst mulig å avdekke mulige språkvansker. Foreldrenes beskrivelse av barnets språkkompetanse blir dermed avgjørende og vil i høy grad påvirke barnehagelærerens muligheter til å vurdere barnets samlede språkkompetanse. Foreldrenes involvering oppleves ifølge informantene viktig for å kunne se hele barnet, for å kunne møte barnet bedre og for å danne et bilde av barnets samlede språkkompetanse.

Ifølge Scheving (2010) forteller mange pedagogiske ledere at de opplever samtale med foresatte om barnets utvikling til lite nytte. Dette kan ifølge Scheving ha sammenheng med manglende innsikt eller kunnskaper for barnehagen som pedagogisk virksomhet. Foreldrene kan også ofte være usikre og ikke være klar over hva informasjonen de bes om skal brukes til. Nødvendigheten av at tolk brukes i samtale med foresatte understrekes, samt forståelig informasjon til foreldrene om barnehagen, hva vi spør etter og hvorfor (Egeberg 2007, referert til i Scheving 2010). En av barnehagelærerne i denne undersøkelsen forteller at når hun spør foreldrene hva slags inntrykk de har av et flerspråklig barns språkkompetanse på førstespråket, så er hennes erfaring at foreldrene «kan legge gjerne på litt hva de [barna] kan». Hun sier at hun ofte kan sitte igjen med en følelse av at foreldrene overdriver litt hvis man spør dem direkte om barnets språkkompetanse. Dette kan ha sammenheng med, som Scheving skriver, at foreldrene ikke helt vet hva denne informasjonen skal brukes til. Til tross for usikkerhet knyttet til hvor reliabelt informasjonen fra foreldrene er, vil barnehagelærere som har kunnskaper om flerspråklig utvikling, og som samarbeider med barnets foreldre, få mer nyttig informasjon om barnets fremgang med språkene. Barnehagelærerne vil da, som Scheving skriver, kunne formidle erfaringene barnet gjør og samarbeide med foreldre i kartlegging av barnets kompetanse.

### **5.5 Kunnskap om kartlegging av flerspråklige og egnetheten av kartleggingsverktøy**

Ifølge Paradis et al (2011) er det allment erkjent at tester som er normert for enspråklige barn, kan undervurdere tospråklige barns språkkompetanse. Paradis et al nevner at en av farene ved bruk av tester som er normert for enspråklige, er at mellomspråkstrekk, som er en vanlig fase i flerspråklig utvikling, lett kan tolkes som tegn på språkvansker. Mange undersøkelser har vist likheter mellom språket til barn som holder på å lære et andrespråk, og barn med språkvansker som har dette språket som morsmål (ibid). Mellomspråksmønstre kan altså bli tolket som språkvansker, dersom den som tolker, ikke har kunnskaper om disse. Bjerkan et al (2013)

skriver det som også ble konstatert i kapittel 2 og i informantenes svar, nemlig at kartleggingsskjemaer som kartlegger norsk språkutvikling hos barn aldri viser hele språkbildet for flerspråklige barn. For eksempel vil faktorer som hvor mye og hvor lenge det flerspråklige barnet har blitt eksponert for det norske språket ha innvirkning på ferdighetene i norsk (ibid.). Denne tanken blir også uttrykt av to av informantene i undersøkelsen. En av dem oppgir at det for henne er veldig viktig å skaffe informasjon om barnets beherskelse av morsmålet nettopp for å kunne vite om hennes inntrykk av dårlig språkforståelse eller forsinket språkutvikling egentlig bare skyldes at barnet ikke har blitt eksponert for andrespråket veldig lenge. Ettersom det norske språket er det eneste hun kan vurdere eller kartlegge, vil hun forsikre seg om at hun ikke henviser et barn til videre utredning med merkelappen «språkvansker» hvis det viser seg at foreldrenes inntrykk er at barnet faktisk har en aldersadekvat utvikling på morsmålet.

I innledningen til denne oppgaven ble det referert til Pihl (2010), som hevder, på grunnlag av sine undersøkelser av sakkyndige utredninger, at minoritetsspråklige elever feilaktig er blitt henvist til spesialundervisning. Dette er også noe som understreker betydningen av kompetent kartlegging. Kunnskapsdepartementets ekspertutvalg (2011) skriver at både overvurdering av barnets språkkompetanse og henvisning til spesialundervisning på feil grunnlag kan føre til at barnehagen ikke følger opp kartleggingen med adekvate tiltak. Utvalget understreker at det er derfor viktig at barnehagelærere har kompetanse om flerspråklighet og barns flerspråklige utvikling. Feilaktige oppfatninger av at et barn ”ikke har språk” eller har ”språkvansker” når de holder på å lære seg andrespråket, viser lite anerkjennelse for barnets morsmål, og vitner om manglende kunnskap om flerspråklighet (ibid.).

Selv om en av informantene i oppgaven var sterkt i mot kartlegging – og fortalte at mange av kollegaene også er det – så må man som barnehagelærer forholde seg til Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2017b) som sier at personalet skal «følge med på barnas kommunikasjon og språk og fange opp og støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklig aktive eller som har sen språkutvikling». For å klare å oppdage disse barna må man som barnehagelærer inneha den rette fagkunnskapen og ha en form for systematikk i arbeidet for å kunne følge opp enkeltbarns språkutvikling og gi den rette støtten. Også Bjerkan et al (2013) etterlyser bevissthet rundt hvilket formål kartleggingen har, for hvilken gruppe barn kartleggingen er ment for. I Kunnskapsdepartementets (2011) vurdering av de kartleggingsverktøyene som er mest brukt i norske barnehager understrekes behovet for at «kartleggeren har tilstrekkelig generell faglig kompetanse til å kunne forholde

seg reflektert og nyansert til et gitt verktøy». Som et eksempel på faglig kompetanse nevnes blant annet kompetanse som gir forutsetninger for å kunne vurdere hvilken viten og metode et gitt verktøy bygger på, og om det er «egnet til de formål, barn og kontekster som det anvendes for» (ibid.).

Ingen av barnehagelærerne i undersøkelsen har tilgang til språkkartleggingsverktøy laget spesielt for flerspråklige barn. Derfor skal den som tester tenke kritisk over om et barn har vært eksponert for det språket og det erfaringsgrunnlaget som kartleggingsverktøyet baserer seg på. Det har blitt hevdet at den nordiske barnehagetradisjon har gått fra å være pedagogstyrt til å være læremiddelstyrt, spesielt i området kommunikasjon, språk og tekst, etter at kartleggingsverktøyer for alvor ble introdusert i begynnelsen av 2000-tallet (Høigård i Jonassen 2017). Også i denne undersøkelsen har man fått svar som til dels tyder på at fokuset ligger på å identifisere hull i kartleggingsskjemaer for så å målrettet jobbe for å best for å få skravert de hvite feltene – manglene – i skjemaet. En av informantene beskrev sin vurderingspraksis ved å kombinere observasjon og bruken av TRAS «for å sjekke om det er mye hull» for så «jobbe rettet mot dem» ved å sette i gang språktiltak. Også en annen barnehagelærer forteller at TRAS ofte ikke blir fylt som en del av vurderingen ettersom man føler at man ikke klarer å skravere noen felter i skjemaet eller at pedagogen sitter igjen med en følelse av at hun har ingenting å dokumentere, og at man heller venter til barnet begynner å tilegne seg andrespråket og at man «venter at det kommer noe på plass». En slik praksis kan forstås som et resultat av et problemperspektiv, som ifølge Essahli Vik (2017) dominerer i holdninger i møte med flerspråklige barn. En slik praksis og slike holdninger underkommuniserer også barnas samlede språklige og kulturelle kompetanse og deres ressurser. I denne undersøkelsen var det kun en barnehagelærer som eksplisitt uttrykte at hun opplevde flerspråkligheten som en ressurs hos de flerspråklige barna.

## **5.6 Personalets kompetanse og opplevelse av behov for kompetansehevingstiltak**

Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse.

(Kunnskapsdepartementet 2006)



For at barnehagen skal kunne ivareta språklig og kulturelt mangfold, er det viktig å kartlegge hva slags kompetanse som finnes i personalgruppen (Kunnskapsdepartementet 2009). En slik kartlegging vil undersøke personalets holdninger, kunnskaper og ferdigheter og hvordan disse kan være relevante for å tilrettelegge for gode utviklings- og læringsmuligheter for alle barn. Aktuelle spørsmål kan for eksempel være hvilke kunnskaper personalet har om flerspråklighet, betydningen av førstespråket eller andrespråklæring. For at barnehagen skal være en god arena for språkutvikling, er personalets kompetanse avgjørende (ibid.).

I undersøkelsen i denne oppgaven ble barnehagelærerne spurt om de opplevde at barnehagenes personale innehar den kompetansen som er nødvendig for å gjennomføre vurdering av flerspråklige barnehagebarns språkkompetanse og kunnskap om flerspråklig språkutvikling. Tre av informantene oppgir at deres opplevelse er at personalets kunnskapsnivå varierer ut fra hvilken stilling eller utdanning vedkommende har, eller hvorvidt man har blitt sendt på kurs. En av informantene opplever at erfaring fra arbeid med flerspråklige barn gir mer kunnskap og gjør at personalet har en mer fordomsfri holdning. Hun refererer til møter og samtaler med kollegaer fra andre barnehager i faglige nettverk, og forteller at hennes erfaring er at hvis et flerspråklig barn begynner i en barnehage der det fra før av er få flerspråklige barn og der personalet har lite erfaring med flerspråklighet, så kan dette ofte oppleves som «unntakstilstand», som hun kaller det:

De [ansatte i barnehager med få flerspråklige barn] har nok mye mer...litt sånn fordommer. Sånn «nå blir det, nå må vi sette i gang med noen [språk]gruppegreier her», at de tenker automatisk at det kommer til å bli...At man kan lett tenke at språkutfordringer hører sammen med det å være flerspråklig og at hvis man bare har norske barn så går det egentlig greit. Så det har man mer forståelse for når man har jobbet med mange flerspråklige da, at da snakker man litt om språkutviklingen på annen måte.

Hauge (2004) skriver om forskjellen mellom monokulturelle og felleskulturelle skoler. Hvis man overfører begrepene til barnehagekontekst, vil de som Hauge kaller minoritetsetniske barn i en monokulturell barnehage bli sett på som noe som skaper problemer og utfordringer, som er utenfor de vanlige aktivitetene til barnehagen. I en felleskulturell barnehage er kulturforskjellene bare en av mange typer forskjeller mellom barna, og utgjør en del av normaliteten i barnehagen. Det å forholde seg til språklig og kulturelt mangfold i barnehagen kan sees som en ressurs og en positiv utfordring, men den kan også møtes som et problem og en uønsket situasjon (ibid.). De to ulike tilnærmingene vil alltid få konsekvenser for barnehagen

som pedagogisk institusjon og den enkelte pedagogs praksis. Hvis mangfold blir en integrert del av barnehagens pedagogikk og innhold, og hvis ledelsen og personalet gir rom for det og tar konsekvensen av mangfoldet i utviklingen av barnehage sier man at personalet har en ressursorientert tilnærming til mangfold (Gjervan, Andersen og Bleka, 2006; Hauge, 2004, referert til i Kunnskapsdepartementet 2009).

En informant oppgir at hennes opplevelse er at kunnskapsnivået ikke var høyt og refererer til forvirring og treghet i det politiske systemet og utdanningsinstitusjonene. Hun tenker at det tar for lang tid å implementere det som er bestemt fra det politiske hold. Men på en annen side mener hun også at det at personalet ikke har nok kompetanse i og kunnskap om flerspråklighet skyldes det ensidige fokuset på majoritetsspråket i språkarbeidet i barnehager.

Barnehageloven (2006) og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2017b), skal sikre at alle barn får et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet. Ifølge Kunnskapsdepartementets kompetansestrategi 2018-2022 (Kunnskapsdepartementet 2017a) er personalets kompetanse den viktigste faktoren for å kunne gi et barnehagetilbud med høy kvalitet. Basert på informantenes svar, kompetansestrategiens ønske om høy kvalitet og Kunnskapsdepartementets vurdering av språkkartleggingsverktøy i barnehagen, er det klart at det er behov for at utdanningsinstitusjonene kvalifiserer barnehagelærerne til å kunne vurdere bruken av ulike verktøy og reflektere over verktøyenes styrker og svakheter. Det er også viktig at barnehagelærerne er i stand til å vurdere verktøyenes egnethet i forhold til ulike barn, ikke minst barn med flerspråklig bakgrunn.

I Rambøll Managements sluttrapport *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene* (2008) svarer det store flertallet at de opplever at barnehagenes personale i «stor grad» har denne kompetansen. 10% mener at personalet i «meget stor grad» har denne kompetansen, og samme prosentandel gjelder for de som mener at personalet «i liten grad» innehar denne kompetanse for å gjennomføre god språkkartlegging. Videre ble det undersøkt om man i de kommunene/bydelene der det er flere barn med minoritetsspråklig bakgrunn vurderer kompetansen til barnehagens personale annerledes enn i kommuner med få minoritetsspråklige barn. Der viser resultatene at jo flere minoritetsspråklige barn som fantes i kommunen/bydelen, desto dårligere ble kompetansen til personalet vurdert når det gjelder kartlegging. Rambøll Management (2008) skriver at den negative vurderingen av egen kompetanse kan komme av at man har mer erfaring med de utfordringene som kartlegging av flerspråklige kan by på:

Eventuelt kan det også være slik at respondentene i disse bydelene eller kommunene har mer kjennskap til de utfordringer som er knyttet til kartlegging, og at det i liten grad er kartleggingsverktøy utarbeidet med tanke på å kartlegge barn med minoritetsspråklig bakgrunn.

(Rambøll Management, 2008)

Resultatet til Rambøll Management kan jo tyde på at «det du ikke vet har du ikke vondt av», og at det er lett å tenke at man har tilstrekkelig kompetanse for å gjennomføre god språkkartlegging, når man ikke har kjennskap til utfordringene som er knyttet til dette arbeidet. I lys av resultater fra undersøkelsen i denne oppgaven og undersøkelsen til Rambøll Management kan det tenkes at erfaringer med vurdering og språkkartlegging av flerspråklige barn gir økt refleksjon knyttet til egnetheten og bruken av vurderingsmetoder og verktøy for kartlegging av flerspråklige, men også personalets ferdigheter og kunnskaper. Utsagnene til informantene i denne undersøkelsen kan tyde på at økt bevissthet kan lede til frustrasjon over at man føler at man ikke har tilstrekkelige ressurser til å møte barnet riktig eller få frem barnets kunnskaper og ressurser, samtidig som erfaringen og økt refleksjon gjør at man får en mer positiv holdning til og interesse for flerspråklighet.

## **6. Avslutning**

Problemstillingen for oppgaven har vært: Hva kjennetegner barnehageansattes vurdering av språklig kompetanse og deres kartleggingspraksis av flerspråklige barnehagebarn? Formålet med denne undersøkelsen var å kunne bidra med nyttige refleksjoner og økt bevissthet om arbeidet rundt vurdering av flerspråklige barn i barnehagen og belyse relevante faktorer som kjennetegner barnehagelærernes arbeid med dette.

Jeg har analysert barnehagelæreres beskrivelser av sine erfaringer med vurdering av flerspråklige barns språkkompetanse og bruk av språkobservasjonsverktøy for å kunne danne et bilde av hva som kjennetegner deres praksis. Motivasjonen for valg av tema var inspirert av personlig interesse men også av at det har blitt påpekt at det er behov for ytterligere studier som tar opp spørsmål om flerspråklige barn i barnehagen (f eks Lindquist, 2018; Alstad, 2015). Alstad (2015) gir i en artikkel publisert i tidsskriftet *Norsk som andrespråk* et innblikk i hovedlinjer i barnehageforskning som omfatter barns vilkår for andrespråkutvikling, morsmålsutvikling og gryende flerspråklighet i barnehager i Norge. Ifølge Alstad utgjør studier om vurderingspraksiser, personalets kartlegging og vurdering av flerspråklige barns

språkferdigheter «en relativt liten andel av arbeidene totalt sett», til tross for at kartlegging er et stadig aktuelt tema for barnehagefeltet. Forhåpentligvis kan denne undersøkelsen være et lite bidrag til dette forskningsfeltet.

I og med at det er et økende antall flerspråklige barnehagebarn i Norge, er det også sannsynlig at jeg som logoped kommer til å møte flerspråklige barn og voksne, deres familier og pårørende, ansatte i barnehager og andre fagfolk, som har behov for kunnskap og veiledning om temaer knyttet til både språkkompetanse, vurdering, kartlegging og flerspråklighet. Da vil det være nyttig for meg som ferdigutdannet logoped å ha tenkt gjennom aspekter ved både flerspråklighet og vurdering av språkkompetanse samt å ha gjort refleksjoner knyttet til relevant forskning og regelverk både i nåtid og historisk perspektiv.

Funnene i denne undersøkelsen viser at det som kjennetegner barnehagelærernes vurderingspraksis av flerspråklige barns språkkompetanse er at det er en diskrepans mellom barnehagelærernes gode intensjoner og deres profesjonelle praksis. Undersøkelsen gir ikke entydig svar på hva årsaken til dette er, men svarene fra informantene gir noen pekepinn. For det første gir alle fire informantene uttrykk for at et flerspråklig barns beherskelse av ulike språk må tas hensyn til og sees i sammenheng, mens alle likevel beskriver en vurderingspraksis der de utelukkende vurderer flerspråklige barns norskferdigheter. Igjen gir funnene i denne undersøkelsen ingen entydig svar på hvorfor, men barnehagelærernes svar gir uttrykk for at de opplever et krysspress mellom deres vilje til og interesse for å ta hensyn til morsmålets betydning på den ene siden og mangelen på faglig kunnskap om hvordan dette kan gjøres på en hensiktsmessig måte i praksis, mangelen på tilgang til egnede dokumentasjons- og kartleggingsverktøy for flerspråklige i tillegg til de allerede nevnte forventningene om fokusering på styrkingen av barnas andrespråkferdigheter på den andre siden. Vi må også vurdere muligheten av at dette også kan ha en sammenheng med mangelen på fagkunnskap om flerspråklighet og flerspråklig utvikling. I så fall blir det interessant etter hvert å se om det er en forskjell mellom barnehagelærere som er utdannet i regi av den gamle barnehagelærerutdanningen der flerspråklighetsperspektiver var fraværende og nye rammeplanen for barnehagelærerutdanningen, hvor disse perspektivene er inkludert. For det andre beskriver en av informantene en realitet der de gode hensiktene og bevisstheten om flerspråklige barns språkutvikling og viktigheten av morsmålet blir overskygget av en «assimileringspraksis», som hun føler at hun som barnehagelærer er blitt pålagt å gjennomføre;

en praksis der de flerspråklige barns norskferdigheter og styrking av disse alltid står i sterkt fokus.

Funnene viser også at det er et gap mellom intensjonene og målsettingene i offentlige føringer og barnehagelærernes praksis. Noen av barnehagelærerne uttrykker at de er veldig bevisste på dette og opplever det ubehagelig at det forventes at de utøver en praksis som egentlig strider mot deres kunnskap om og erfaring med flerspråklighet og språkutvikling samt deres egne holdninger. Andersen (2012) peker på en liknende spenning mellom offentlig politikk og barnehagens praksis og sier at spenningene har å gjøre med forståelsen av inkluderings spørsmål og kan sies å stå mellom en sosialpedagogisk tradisjon og en skoleforberedende tradisjon. Ifølge Andersen har «det pedagogiske personalets faglige autoritet sitt utspring i deres pedagogiske filosofi. Denne er preget av en ideologi med respekt for barns og barndommens egenart» (ibid.). Videre skriver hun at dette står i motsetning til en «utviklingsideologi som vektlegger tilpasning til det som lønner seg eller rangeres som samfunnsmessig mest fornuftig» (ibid.). Ifølge Andersen står det pedagogiske personalets faglige autoritet ofte i en sårbar posisjon i forhold til de politiske føringene som blir formidlet gjennom styringsdokumenter. På samme måte kan man tolke det slik at intensjonene i offentlige styringsdokumentene er gode, mens de samtidig setter fokus på at barna skal oppnå visse ferdigheter og kunnskaper i norsk for å tilpasse seg den virkeligheten de vil møte på skolen og videre i livet.

Denne masteroppgaven har presentert en kvalitativ undersøkelse med semistrukturert intervju. Det er i den sammenheng nødvendig å ta noen forbehold. For det første har jeg gjort en kvalitativ analyse av intervjuer av kun fire informanter. Metodene som er brukt i denne undersøkelsen gir ikke det fulle bildet av alle barnehager, men de gir innsikt i et lite utsnitt av virkeligheten ute i barnehagene. Hadde undersøkelsen blitt utført med et større omfang av informanter, bruk av observasjoner av barnehagelærernes praksis og en intervjuer med mer erfaring, kunne undersøkelsen ført frem til et mer grundig og helhetlig bilde av den nåværende praksisen i barnehagene. Barnehagelærerne i denne undersøkelsen kan ikke være representative for noen andre enn seg selv. For det andre er en fare med en slik studie at den forforståelsen jeg som forsker har med meg påvirker informantene mine og ikke minst de svarene jeg finner. I undersøkelsen brukte jeg blant annet begrepet «flerspråklig» overfor informantene og også denne begrepsbruken kan ha vært med på å påvirke måten de snakker om vurdering av språkkompetanse og flerspråklige barn på. At jeg selv er flerspråklig, forelder til et flerspråklig barn og har arbeidserfaring fra en barnehage med stor andel barn med flerspråklig bakgrunn, kan også farge min analyse.

## **6.1 Implikasjoner for videre forskning**

Ut fra det som fremkommer i denne studien, har jeg noen refleksjoner om hva som kan være interessant og nyttig å forske videre på i et eventuelt videre arbeid. Dette er et interessant felt i stadig utvikling, og behovet for videre studier er tilstede. Et spennende aspekt å undersøke videre er årsakene til at gapet mellom intensjoner og praksis oppstår, både hos barnehagelærerne og i styringsdokumentene. Jeg har også allerede nevnt at det etter hvert kan være hensiktsmessig å undersøke hvorvidt den nye rammeplanen for barnehagelærerutdanningen, med en tydeligere fokus på flerspråklighet, begynner å sette preg på barnehagelærernes vurderings- og kartleggingspraksis og forståelse av språkkompetanse. Styringsdokumentene som er referert til i denne oppgaven viser bare til de mest vesentlige dokumentene for barnehagen og barnehagelærerutdanningen når det gjelder arbeid med flerspråklige barn, og det er behov for flere studier som undersøker disse.

## Litteraturliste:

- Alstad, G.T. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena. En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser* (Doktorgradsavhandling). Oslo, Universitetet i Oslo.
- Alstad, G. T. (2015). Barnehagen som læringsarena for gryende flerspråklighet – en oversikt over forskning 1985–2015. *NOA Norsk som andrespråk*, 30(12), 284-309.
- Alstad, G.T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen – Forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andresen, R. (2012). Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I A. L. Arnesen (red.) *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Angelo, E. (2016). Lærerutdannerens profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere lærerutdannerfeltet. *Acta Didactica Norge*. Vol 10, nr. 2. Hentet fra: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/download/2354/2461>
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Oslo: Vigmostad og Bjørke AS.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. New York: Cambridge University Press.

Bialystok, E. (2008). Second-Language Acquisition and Bilingualism at an Early Age and the Impact on Early Cognitive Development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*.

Hentet fra: <http://www.child-encyclopedia.com/second-language/according-experts/second-language-acquisition-and-bilingualism-early-age-and-impact>

Bjelland, C. (2005). Tospråklig opplæring – inkludering eller ekskludering. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(4), 315-326.

Bjerkan, K.M., Monsrud, M.-B. & Thurmann-Moe, A.C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: en grundbog*. København: Reitzel.

Chomsky, Noam. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education issues in assessment and pedagogy*. California, College-Hill Press.

Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California: California association for bilingual education.

Dagsavisen. (2019, 29.april). Vågalt mål, Høyre. Hentet fra: <https://www.dagsavisen.no/nyemeninger/vågalt-mål-høyre-1.1473175>

Dyvik, H. (1995). Språklig kompetanse: Hva er det, og hvordan kan det beskrives? I A. M. Vonen & C. Fabricius-Hansen (Red.), *Oslo-studier i språkvitenskap* (s. 20-41). Oslo: Novus.

Espenakk, U. et al. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.



Espenakk, U. et al. (2011) TRAS Observasjon av språk i daglig samspill. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

Essahli Vik, N. (2013). *Flerspråklige barn mellom kartlegging og inkludering - En diskursanalyse* (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.

Essahli Vik, N. (2017). Språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen - fra kontrovers til kompromiss? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 14(10), 1-16.

Essahli Vik, N. (2018). Språkkartlegging av flerspråklige barn – ekskludering i praksis? *Barn* 2/2018, 11-28. Norsk senter for barneforskning.

Flognfeldt, M. et al. (2018). Utvikling av funksjonell flerspråklighet gjennom «translanguaging» og læringsstrategier. *Communicare – et fagdidaktisk tidsskrift fra Fremmedspråksenteret* 1/2018, 13-16. Hentet fra: <https://www.fremmedspraksenteret.no/neted/services/file/?hash=d20335b2d38408c9083e7caaf12b3e91>

Frost, J. & Wagner, Å.K. (2012). Stigen og edderkoppene – om det å kunne bygge bro mellom teoretiske oppfatninger av læring og utvikling. Kronikk på Forebygging.no. Hentet fra: <http://www.forebygging.no/en/Kronikker/2012-2011/Stigen-og-edderkoppene--om-det-a-kunne-bygge-bro-mellom-teoretiske-oppfatninger-av-laring-og-utvikling/>

Gjervan, M., Andersen, C.E., Bleka, M. (2006). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Grimen, H. (2010). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål i *Profesjonsstudier*. I.A. Molander & L.I. Terum (Red.). Oslo: Universitetsforlaget.

Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2), 131-149.

Hauge, A-M. (2004). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Horn, E. & Hagtvet, B. (1997). *SATS – Screening av toåringers språk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, D. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Jensvoll, G. (2015). *Minoritetsspråklige barnehagebarn med norskspråkrelaterte vansker. - Hvilken mulighet har de til å tilegne seg et norsk språk i barnehagen, som kan gi grunnlag for senere læring i skolen?* (Masteroppgave). Lillehammer, Høgskolen i Lillehammer.

Jonassen, T. (2017, 24. november). Mener språkmateriell er en omvei til barns språk. Hentet fra:

<https://www.barnehage.no/artikler/mener-sprakmateriell-er-en-omvei-til-barns-sprak/428719>

Johnsen, G. (2006). Intervjuet - en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s.118-131). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Kristoffersen, K.E., Simonsen, H.G. & Sveen. A. (red.). (2011). *Språk – En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2006.) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet. (2009). Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen. Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet. (2011). Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager: Rapport fra ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet. Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet. (2012). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet. (2017a). Regjeringens strategi for kompetanse og rekruttering i barnehagen. Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet. (2018). Ny stortingsmelding: Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage og skole. Pressemelding. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-stortingsmelding/id2603216/>

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lanza, E. (2000). Language contact: A dilemma for the bilingual child or for the linguist. I: S. Döpke (red.) *Cross-linguistic structures in simultaneous bilingualism*. Amsterdam: John Benjamin Publishing.

Lauritsen, K. (2011). Barnehagen i kulturell endring – tilpassing og motstand. I: T. Korsvold, (red). *Barndom – barnehage – inkludering*, 55–75. Bergen: Fagbokforlaget.

Lauvås, P. & Handal, G. (1999). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Lindquist, H. (2018). Barnehageansattes språkpraksis med flerspråklige 1–3-åringer. *NOA Norsk som andrespråk*. 1-2/2018. Hentet fra:  
<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/download/1557/1541>

Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning - en innføring*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

McNamara, T. & Roever, C. (2006). Language testing: The social dimension. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(2), 242-258.

Nasjonalt senter for flerspråklig opplæring (NAFO). (2019.) Kartlegging. Hentet fra:  
<http://nafo.oslomet.no/barnehage/kartlegging/>

- Nasjonalt senter for flerspråklig opplæring (NAFO). (2017). Kartlegging av flerspråklige barns ordforråd. Hentet fra: <http://nafo.oslomet.no/kartlegging-av-ordforrad-hos-flerspraklige-barn/>
- Nordahl, T. et al. (2018). Inkluderende fellesskap for barn og unge – Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Hentet fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- NOU 1995: 12 (1995). *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2009:18 (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2010:7 (2010). *Mangfold og mestring – flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2010:8 (2010). *Med lekelyst og forskertrang*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2011:14 (2011). *Bedre integrering. Mål, strategier og tiltak*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2012:1 (2012). *Til barnas beste – Ny lovgivning for barnehagene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Oxford Management. (2018). Forstudie til barnehageprosjektet «fra beste til neste praksis» - Kartlegging av språkarbeidet i barnehager i Groruddalen. Rapport på oppdrag for Oslo kommune. Hentet fra: <https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13285944-1530184003/Innhold/Politikk%20og%20administrasjon/Slik%20bygger%20vi%20Oslo/Groruddalssatsingen%202007-2016/Dokumenter%20Groruddalssatsingen%202007-2016/Rapport%20fra%20kartleggingen%20av%20sprakarbeid%20i%20>
- Paradis, J. et al. (2011). *Dual language development & disorders. A handbook of bilingualism and second language learning*. 2nd edition. Baltimore: Paul H. Brookes.

- Peal, E. og Lambert, W.E. (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs*. Vol. 76, nr. 546, s.1-23.
- Pesch, A.M. (2017). *Å skape rom for flerspråklighet – En studie av diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn*. (Doktorgradsavhandling). UiT: Norges Arktiske Universitet, Tromsø.
- Pettersvold, M. og Østrem, S. (2012a). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Pettersvold, M. og Østrem, S. (2012b). Kartlegging i barnehagen – en del av den voksende bekymringsindustri. Kronikk på Forebygging.no. Hentet fra: <http://www.forebygging.no/Kronikker/2012-2011/Kartlegging-i-barnehagen--en-del-av-en-voksende-bekymringsindustri/>
- Pihl, J. (2002). Konstruksjon av normalitet, avvik og etniske relasjoner i skole og samfunn – et tilbakeblikk. *Norsk Tidsskrift for Migrasjonsforskning*, 3 (1), 25–38.
- Pihl, J. (2005/2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Purpura, J. (2008). Language testing and assessment. I E. Shohamy & N. H. Hornberger (Red.), *Encyclopedia of language and education* (s. 53-68.). New York: Springer.
- Rambøll Management. (2006). Evaluering av tilskuddsordningen – Tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder. Rapport for Kunnskapsdepartementet. Oslo: Rambøll Management AS.
- Rambøll Management. (2008). Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene. Sluttrapport. Oslo: Rambøll Management AS.

Rambøll Management. (2014). Evaluering av tilskuddsordningen «Tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder». Rapport for Utdanningsdirektoratet. Oslo: Rambøll Management AS.

Ruud, S. (2019, 24.april). Høyre ønsker språkoffensiv i utvalgte barnehager. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/K3rMLG/Hoyre-onsker-sprakoffensiv-i-utvalgte-barnehager-Har-som-ambisjon-at-alle-skal-kunne-norsk-ved-skolestart>

Sandvik, M. og Spurkland, M. (2012). *Lær meg norsk før skolestart – Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. 2.utg. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Saussure, Ferdinand de. (1983). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.

Scheving, F. (2010). Barnehagen og flerspråklige barn. *Spesialpedagogikk*, nr. 8/2010, 28-36. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2010/spesialpedagogikk-8-2010.pdf>

Shin, Sarah J. (2004). *Developing in Two Languages: Korean Children in America*. Clevedon: Multilingual Matters Limited.

Skaar, H., Løge I., Lunde, O., Reikerås, E. & Dalvang T. (2008). MIO: Matematikken - Individet – Omgivelsene. Oslo: Aschehoug.

Skuttnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.

Statistisk sentralbyrå. (2018). Andel barn i barnehage øker fortsatt. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/andel-barn-i-barnehage-ok-er-fortsatt>

Statistisk sentralbyrå. (2019). Minoritetsspråklige barn i barnehagen. Hentet fra: <https://www.ssb.no/statbank/table/12272/>

St. meld. nr 16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St. meld. nr 23 (2007-2008). *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St. meld. nr 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St. meld. nr 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St. meld. nr 24 (2012-2013). *Framtidens barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Tetzchner, S. v., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H. G., et al. (1993). *Barns språk* (2.utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Tybring-Gjedde, M. og Begum, S. (2019, 7.mai). Jo, at alle barna skal kunne norsk er et vågalt mål. *Dagsavisen*. Hentet fra:

[https://www.dagsavisen.no/nyemeninger/jo-at-alle-barna-skal-kunne-norsk-er-et-vågalt-mål-1.1478517?fbclid=IwAR0YISb7IIMWzbZPJAK6IfFgDFaMZOxJhu8QGYpkeAIyj\\_\\_TnnEJxVPyFU](https://www.dagsavisen.no/nyemeninger/jo-at-alle-barna-skal-kunne-norsk-er-et-vågalt-mål-1.1478517?fbclid=IwAR0YISb7IIMWzbZPJAK6IfFgDFaMZOxJhu8QGYpkeAIyj__TnnEJxVPyFU)

Utdanningsdirektoratet. (2016). Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige. Hentet fra:

<http://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). Tall og analyse av barnehager 2017. Hentet fra:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/tall-og-analyse-av-barnehager-2017/barn-i-barnehagen/#flere-minoritetsspraklige-barn-i-barnehage>

Vulchanova, M., Asbjørnsen, M.F. Åfarli, T.A., Riksem, B., Järvikivi, J., Vulchanov, V. (2012). Flerspråklighet i Norge. Rapport. Hentet fra:

<https://www.sprakradet.no/upload/Språkdagen%202012/Vulchanova%20endelig%20rapport%2025042013.pdf>

Wong-Fillmore, L. (1991). When Learning a Second Language Means Losing the First. *Early Childhood Research Quarterly* 6:323-346.

Øzerk, K. (2006). Tospråklighet og pedagogiske perspektiver. I Haugen, R. (Red.). *Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Øzerk, K. (2012). Vygotsky i tospråklighetsforskningen. I Bråten, I. (red.) *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Damm.

Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. 2.utg. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.



## Vedlegg 1

### INTERVJUGUIDE

#### INNLEDNING

- 1) Hvor lenge har du jobbet i barnehagen?
- 2) Hva tenker du når du hører begrepet flerspråklig? / Hvordan ville du definert begrepet flerspråklig?
- 3) Hvordan ville du definert språkkompetanse?

#### PERSONLIG ERFARING

- 4) Hvilken erfaring har du med vurdering av flerspråklige barnehagebarns språkkompetanse?

#### PERSONLIG KOMPETANSE

- 5) Hvordan vil du vurdere din egen kunnskap om flerspråklig språkutvikling?
- 6) Hvilke kurs eller utdanning har du som er viktig for deg i arbeidet med vurdering av språkkompetanse hos flerspråklige barnehagebarn? / Inngår arbeid med flerspråklige barn i din utdanning eller etter- og videreutdanning? (med inngår mener jeg at det har vært et tema i utdanningen.)
- 7) Synes du utdanningen eller etter- og videreutdanningen gir et godt grunnlag for vurdering av og tiltaksutarbeidelse for flerspråklige barn?
- 8) Hvilken kompetanse har arbeidsgiveren/barnehagen gitt deg for å kunne ivareta dette arbeidet?

#### VURDERING AV SPRÅKKOMPETANSE – GENERELT

- 9) Hvilke barn vurderer dere i din barnehage i forhold til språkkompetanse?
- 10) Ut fra din erfaring, hvorfor tenker du at språkkompetanse hos barn vurderes i din barnehage? (Hva brukes den ervervede kunnskapen om språkkompetanse hos enkeltbarn til?)

#### VURDERING OG KARTLEGGING AV FLERSPRÅKLIGE BARN

- 11) Hvordan går du frem når du vurderer språklig kompetanse hos flerspråklige barn? / Hvilke lingvistiske kjennetegn vektlegger du i vurderingen/språkobservasjonen?
- 12) Finnes det felles retningslinjer for språkvurdering og kartlegging av flerspråklige barns språkkompetanse i din barnehage? (Hvis JA, hvilke?)
- 13) Kan du si noe om vurderingsprosessen for enspråklige barn? Er noe felles med prosessen for flerspråklige barn? Er noe ulikt?

- 14) Bruker du observasjons- eller kartleggingsverktøy når du vurderer språkkompetanse hos (flerspråklige) barn? Hvilke?
- 15) I hvor stor grad vil du si at de observasjons- eller kartleggingsverktøyene du bruker gir deg de svarene du trenger for å vurdere et flerspråklig barns språkkompetanse?
- 16) På hvilket språk vurderer du språkkompetansen hos flerspråklige barnehagebarn?
- 17) Under arbeidet med vurdering av språkkompetanse, tar du hensyn til at barnet er flerspråklig? På hvilken måte?
- 18) Skaffer du deg kunnskap om språkene til et flerspråklig barn og språkkompetanse i disse?
- 19) Hvorfor velger du eventuelt å skaffe informasjon om barnets beherskelse av ulike språk?
- 20) Hva tenker du er den største utfordringen ved vurdering av språkkompetanse hos flerspråklige barn?

#### TILTAK

- 21) Hva gjør du om du etter å ha foretatt en vurdering av et flerspråklig barns språkkompetanse er bekymret for barnets språkutvikling?
- 22) Ut fra din erfaring, hva er den vanligste årsaken til at det settes i gang språktiltak for flerspråklige barn?

#### HENVISNING

- 23) Ut fra din erfaring, hva er ditt inntrykk, hvis du tenker på hele barnegruppen, hvilke barn er det som oftest blir henvist til PP-tjenesten?
- 24) Hos de flerspråklige (som har blitt henvist), kan du huske hva som har vært den vanligste grunnen til henvisning?

#### SPØRSMÅL OM SYSTEMNIVÅ

- 25) Ut fra dine erfaringer i barnehagen; hvordan vil du si at personalets kunnskapsnivå er når det gjelder flerspråklig utvikling og vurdering av språkkompetanse hos flerspråklige barn?
- 26) Føler du at det har vært fokus på kompetanseheving angående flerspråklige barns språkutvikling på din arbeidsplass?

## Vedlegg 2

### Forespørsel om deltakelse på intervju i forbindelse med masteroppgave i logopedi

Mitt navn er Lotta Parkkonen, og jeg skriver for tiden en masteroppgave i logopedi ved Nord Universitet i Bodø. Under veiledning av Lisbeth Flatraaker ønsker jeg i min masteroppgave å undersøke hvordan barnehagelærere arbeider med vurdering og kartlegging av språklig kompetanse i møte med flerspråklige barn. For å bringe inn barnehagelærernes erfaringer med dette, ønsker jeg å utføre en kvalitativ undersøkelse gjennom intervju med barnehagelærere som har jobbet som barnehagelærere i minst 5 år og som arbeider med vurdering og kartlegging av språklig kompetanse hos flerspråklige barnehagebarn.

Det er frivillig å delta i studiet og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Intervjuet vil vare i 30-45 minutter. For at viktige opplysninger ikke skal gå tapt i løpet av arbeidet med oppgaven, vil intervjuene tas opp på lydbånd. Opptakene vil bli slettet så snart informasjonen er skrevet ned. Datamaterialet skal kun brukes i mitt prosjekt, og all informasjon vil være anonym slik at datamaterialet i oppgaven ikke vil kunne spores tilbake til informantene.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål, kan du ta kontakt med Lotta Parkkonen på [lotta.parkkonen@gmail.com](mailto:lotta.parkkonen@gmail.com)

Veileder for prosjektet er Lisbeth Flatraaker ved Nord Universitet. Hennes e-postadresse er: [lisbeth.flatraaker@nord.no](mailto:lisbeth.flatraaker@nord.no)

Hilsen Lotta Parkkonen

#### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)